



**João Manuel Pereira  
Tavares Silva**

**Desenvolvimento do raciocínio moral através de  
atividades de clarificação de valores em contexto  
EDS**



**João Manuel Pereira  
Tavares Silva**

**Desenvolvimento do raciocínio moral através de  
atividades de clarificação de valores em contexto  
EDS**

Relatório Final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Celina Tenreiro Vieira, Professora do Quadro do Agrupamento de Escolas de Escolas de Aveiro e Investigadora do CIDTFF da Universidade de Aveiro

Aos meus pais e irmãs, por me mostrarem o que é a esperança nos  
momentos mais negros.

## **o júri**

presidente

**Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões**

Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

**Doutora Susana Alexandre dos Reis**

Assistente do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

**Doutora Maria Celina Cardoso Tenreiro Vieira**

Professora do Quadro do Agrupamento, Escola EB 2,3 João Afonso de Aveiro do Agrupamento de Escolas de Aveiro

## **agradecimentos**

A todos os que, de uma forma ou de outra, marcaram o meu percurso académico e me deixaram um pouco da sua sabedoria e bondade.

À minha orientadora, Prof. Doutora Celina Tenreiro Vieira, pela orientação, aconselhamento e disponibilidade, que em tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às Professoras Cooperantes pela disponibilidade e pelo apoio prestado.

Aos meus amigos e colegas da universidade, pelo aconselhamento, pelo encorajamento e pelo apoio durante esta etapa.

Aos meus familiares pelo incentivo, pela motivação e pelo apoio demonstrados ao longo destes anos.

**palavras-chave**

Educação para o desenvolvimento sustentável, educação para os valores, desenvolvimento moral, clarificação de valores, 2.º CEB, atividades

**resumo**

Vivemos num mundo complexo, onde a sustentabilidade se torna um desafio cada vez mais urgente. Tomar decisões de âmbito sustentável requer indivíduos, com conhecimentos científicos e atitudes e valores, que considerem o seu papel e impacto numa sociedade cada vez mais global. Por estes motivos, é importante educar os cidadãos para escolhas que considerem os seus valores sem prejudicar os que os rodeiam, procurando garantir a sustentabilidade no presente e no futuro.

Desta forma, este estudo teve como finalidade desenvolver atividades orientadas para a promoção do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB, num quadro EDS e centradas na abordagem da clarificação de valores.

Tendo em conta esta finalidade, foram definidas as questões de investigação: Qual o contributo de atividades, de âmbito EDS, centradas na abordagem da clarificação de valores, no desenvolvimento do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB? Qual a opinião dos alunos sobre este tipo de atividades que realizaram? Quais as representações dos alunos acerca das atividades realizadas para o desenvolvimento dos seus conhecimentos e capacidades face ao DS?

Importa mencionar que este decorreu numa turma do 6.º ano de escolaridade, numa escola privada, composta por 22 alunos, durante as aulas de apoio.

Nesta investigação, de natureza qualitativa, seguindo como plano de investigação, o estudo de caso, os alunos participaram em atividades focadas na abordagem de clarificação de valores, centradas na EDS. Os dados foram recolhidos com recurso a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados e analisados, predominantemente, por análise de conteúdo.

A partir dos dados recolhidos e analisados, conclui-se que as atividades de clarificação de valores não contribuíram para o desenvolvimento moral da maioria dos alunos em questão. Relativamente à opinião dos alunos, conclui-se que as atividades foram motivadoras e interessantes. Pela opinião dos alunos, as atividades também contribuíram para o aumento dos seus conhecimentos e capacidade face ao DS.

**keywords**

Education for sustainable development, education for values, moral development, values clarification, activities, secondary education

**abstract**

We live in a complex world where sustainability becomes an increasingly urgent challenge. Making sustainable decisions requires individuals with scientific knowledge and attitudes and values, who consider their role and impact in an increasingly global society. For these reasons, it is important to educate citizens towards choices that consider their values, without harming those around them, while ensuring a sustainable present and future.

In this way, this study aims to develop activities oriented to promote the moral reasoning of secondary education students, within an ESD framework and focused on the clarification of values approach.

In view of this purpose, were defined the following research questions: What is the contribution of activities, within the scope of ESD, focused on the values clarification approach, in the development of the moral reasoning of secondary education students? What do students think about this type of activities? What are the students' representations about the activities carried out to develop their knowledge and abilities in relation to SD?

It is important to mention that this study took place in a class of the 6th grade, in a private school, composed by 22 students, during the classes of support.

In this research, of a qualitative nature, following as research plan, the case study, students participated in activities focused on the value clarification approach, centered on ESD. The data was collected using a variety of data collection techniques and instruments, and analysed predominantly by content analysis.

From the data collected and analysed, it was concluded that the value clarification activities did not contribute to the moral development of the majority of the students in question. Regarding the students' opinions, it was concluded that the activities were motivating and interesting. In the opinion of the students, the activities also contributed to the increase of their knowledge and abilities towards SD.

# Índice

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>X</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>XI</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>XII</b>
<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1.1 CONTEXTO DO ESTUDO.....	1
1.2 FINALIDADE, QUESTÕES E OBJETIVOS .....	3
1.3 IMPORTÂNCIA DO ESTUDO .....	4
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>6</b>
2.1 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL .....	6
2.1.1 <i>Breve contextualização histórica</i> .....	6
2.1.2 <i>Perspetiva atual de EDS</i> .....	8
2.2 EDUCAÇÃO PARA OS VALORES E DESENVOLVIMENTO MORAL .....	14
2.2.1 <i>Clarificação de valores</i> .....	14
2.2.2 <i>Desenvolvimento do raciocínio moral</i> .....	19
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA.....</b>	<b>25</b>
3.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO .....	25
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO .....	27
3.3 DESCRIÇÃO DO ESTUDO .....	29
3.3.1 <i>Planeamento e elaboração das atividades</i> .....	29
3.3.2 <i>Implementação</i> .....	32
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS .....	38
3.4.1 <i>Observação: diário do professor investigador</i> .....	39
3.4.2 <i>Inquérito por questionário</i> .....	39
3.4.3 <i>Análise documental</i> .....	41
3.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	43
<b>CAPÍTULO IV – RESULTADOS.....</b>	<b>46</b>
4.1 CONTRIBUTO DE ATIVIDADES, NO ÂMBITO DA EDS, CENTRADAS NA ABORDAGEM DA CLARIFICAÇÃO DE VALORES PARA O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO MORAL DE ALUNOS DO 2.º CEB. .....	46
4.2 OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE ESTE TIPO DE ATIVIDADES REALIZADAS .....	58
4.3 REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O CONTRIBUTO DAS ATIVIDADES REALIZADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DOS SEUS CONHECIMENTOS E CAPACIDADES FACE AO DS .....	62



<b>CAPÍTULO V – CONCLUSÕES .....</b>	<b>64</b>
5.1 SÍNTESE CONCLUSIVA DOS RESULTADOS .....	64
5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	66
5.3 SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS .....	67
5.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	68
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>70</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>75</b>
APÊNDICE A – GUIÕES DOS ALUNOS .....	76
APÊNDICE B – GUIÕES DO PROFESSOR INVESTIGADOR .....	88
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO .....	96
APÊNDICE D – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS – 1.º DILEMA .....	100
APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS – 2.º DILEMA.....	102
APÊNDICE F – INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS DAS PRODUÇÕES ESCRITAS E ORAIS DOS ALUNOS (SESSÕES B, C E D).....	104
<b>ANEXOS .....</b>	<b>105</b>
ANEXO A – CONVENÇÕES UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES ÁUDIO .....	106

## Lista de Figuras

Figura 1 – Registo do aluno A5.....	52
Figura 2 – Registo do aluno A21.....	52
Figura 3 – Registo do aluno A19.....	52
Figura 4 – Registo do aluno A8.....	53
Figura 5 – Registo do aluno A10.....	53
Figura 6 – Registo do aluno A18.....	60
Figura 7 – Registo do aluno A6.....	60
Figura 8 – Registo do aluno A4.....	61
Figura 9 – Registo do aluno A15.....	61
Figura 10 – Registo do aluno A9.....	61
Figura 11 – Registo do aluno A10.....	63

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Atividades de clarificação de valores em sala de aula. Adaptado de Valente (1989). .....	16
Quadro 2 - Estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Adaptado de Silva (2006) e Valente (1989). .....	21
Quadro 3 – Distribuição dos alunos por idade e género.....	28
Quadro 4 – Atividades adaptadas e respetivas fontes. ....	31
Quadro 5 - Calendarização da implementação das atividades e respetiva duração.....	33
Quadro 6 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados. ....	38
Quadro 7 – Frequência dos alunos em cada estágio de raciocínio moral no primeiro dilema (Sessão A). ....	47
Quadro 8 – Argumentos mais comuns dos alunos, em cada estágio de raciocínio moral, no primeiro dilema moral (sessão A). ....	47
Quadro 9 - Frequência dos alunos em cada estágio de raciocínio moral, no segundo dilema (Sessão E). ....	48
Quadro 10 - Argumentos mais comuns dos alunos, em cada estágio de raciocínio moral, no segundo dilema (sessão E). ....	49
Quadro 11 – Frequência dos alunos em cada estágio moral nas sessões A e E. ....	50
Quadro 12 – Variação do estágio de raciocínio moral dos alunos entre as sessões A e E. ....	51
Quadro 13 - Frequência dos alunos em cada estágio de raciocínio moral na sessão C...54	
Quadro 14 – Frequência dos alunos em cada estágio de raciocínio moral na sessão D..56	
Quadro 15 - Argumentos mais comuns dos alunos, em cada estágio de raciocínio moral, na sessão D.....56	
Quadro 16 – Frequência dos alunos em cada estágio de raciocínio moral por sessão. ...57	
Quadro 17 – Opinião dos alunos sobre os temas abordados.....58	
Quadro 18 – Opinião dos alunos sobre o tipo de atividades realizadas. ....59	
Quadro 19 – Opinião dos alunos sobre as sessões. ....60	
Quadro 20 – Representações dos alunos sobre o contributo das atividades para as suas aprendizagens. ....62	

## **Lista de Abreviaturas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DS – Desenvolvimento Sustentável

DEDS – Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

GAP – *Global Action Programme*

NEE – Necessidades educativas especiais

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PPS B2 – Prática Pedagógica Supervisionada B2

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

# Capítulo I – Introdução

Neste capítulo são expostos o contexto do estudo, a sua finalidade e os seus objetivos, bem como a importância do mesmo.

## 1.1 Contexto do estudo

O planeta, limitado em espaço e recursos, é hoje habitado por mais de 7 mil milhões de habitantes que vivem envolvidos em vários problemas de ordem social, ambiental e económica (assimetrias entre grupos humanos, distribuição desigual da população humana, impacto do consumo no ambiente e suas assimetrias) (Martins *et al.*, 2006).

É importante encontrar soluções que equilibrem o consumo pelas populações e que previnam o esgotamento dos recursos naturais. Por outro lado, as assimetrias são geradoras de conflitos, violência e emigrações massivas, capazes de agravar ainda mais o problema (Zaragoza, 1997, citado por Martins *et al.*, 2006). Assim sendo, impõe-se que o ser humano seja capaz de adotar formas de consumo mais solidárias e conscientes.

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) surge como uma via para tal. É uma educação “regida por princípios e processos democráticos (...) que considera a complexidade das interações que ocorrem entre os domínios fundamentais da sustentabilidade” (Hopkins e McKeown, 2005, citados por Martins *et al.*, 2006).

A EDS possui, assim, um papel de encorajar as pessoas a tomar decisões informadas e conscientes que procurem a integridade ambiental, a viabilidade económica e uma sociedade justa para as gerações atuais e futuras, respeitando a diversidade cultural (UNESCO, 2014c).

Nesta perspetiva de promoção de valores, enquadra-se a importância do desenvolvimento do raciocínio moral e da clarificação de valores. Estas distintas abordagens contribuem para o desenvolvimento de atitudes e valores mais compatíveis com o Desenvolvimento Sustentável (DS).

A importância da educação para os valores no DS, justifica a proposta deste estudo que, num contexto EDS, procura conhecer o contributo de atividades centradas na clarificação de valores para o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos, com o intuito de os preparar para a tomada de decisões conscientes, geradoras do seu próprio bem-estar e do dos outros, tendo em conta os desafios futuros.

Quanto ao âmbito, este estudo foi desenvolvido na Unidade Curricular Seminário de Investigação Educacional, em articulação com Prática Pedagógica Supervisionada B2

(PPS B2), do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Tendo em conta o contexto de PPS B2, optou-se por desenvolver a intervenção, integrante do estudo aqui relatado, numa turma do 6.º ano do 2.º CEB, contexto tido em consideração na definição da finalidade e na formulação das questões e objetivos de investigação.

## **1.2 Finalidade, questões e objetivos**

De acordo com o contexto do estudo, é essencial desenvolver as atitudes e valores das crianças no seu percurso educativo para que se consciencializem da importância das suas decisões face a desafios enfrentados pelo ser humano num quadro de DS.

Desta forma, o presente estudo tem como finalidade desenvolver atividades orientadas para a promoção do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB, num quadro EDS e centradas na abordagem da clarificação de valores.

Tendo em conta a finalidade do trabalho, pretendeu-se responder às seguintes questões:

- Qual o contributo de atividades, de âmbito EDS, centradas na abordagem da clarificação de valores, no desenvolvimento do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB?
- Qual a opinião dos alunos sobre este tipo de atividades que realizaram?
- Quais as representações dos alunos sobre o contributo das atividades realizadas para o desenvolvimento dos seus conhecimentos e capacidades face ao DS?

Nesta linha de pensamento, foram definidos os seguintes objetivos:

- Produzir atividades, de âmbito EDS, centradas na abordagem da clarificação de valores, para desenvolver o raciocínio moral dos alunos do 2.º CEB;
- Implementar as atividades com os alunos;
- Avaliar a sua contribuição para o desenvolvimento do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB;
- Conhecer a opinião dos alunos sobre este tipo de atividades e do seu contributo para a construção de conhecimentos e capacidades face ao DS.

### 1.3 Importância do estudo

Vivemos num tempo de imensos desafios a uma escala global: a pobreza, a desigualdade, o desemprego, as alterações climáticas e consequente aumento da frequência de desastres naturais, o terrorismo, o esgotamento de recursos naturais, a degradação da biodiversidade. A sobrevivência das populações e dos ecossistemas está em risco (UNESCO, 2016).

Em resposta a estes desafios surge a EDS, como uma educação que capacita as pessoas a tomar decisões informadas e a agir de forma responsável para a integridade ambiental, a viabilidade económica e uma sociedade justa, agora e no futuro (UNESCO, 2017a).

Martins *et al.* (2006, p.18) consideram a EDS como uma abordagem “fundamental para a adopção de uma escala de valores diferente que suporte, a nível individual, a adopção de atitudes e comportamentos socialmente justos e ecologicamente sustentáveis”. Em resumo, interessa formar indivíduos conscientes e ativos na sociedade, capazes de corresponder aos atuais problemas relacionados com o DS.

Neste sentido, o presente estudo é pertinente por realizar atividades de educação para os valores com os alunos, mais concretamente, de clarificação do que os alunos valorizam perante determinadas situações. Estas situações centraram-se em temas da EDS, como a distribuição da água, a pobreza e a sustentabilidade económica, com o intuito de formar e consciencializar os alunos dos desafios presentes em cada tema, considerando a complexidade que cada um abrange.

Este estudo pode ainda constituir para educadores e professores uma oportunidade de aprofundarem os seus conhecimentos na área, fornecendo-lhes um suporte para desenvolverem práticas didático-pedagógicas de âmbito EDS que envolvem os alunos na realização de atividades centradas nas abordagens referidas.

Além disso, pode ser um ponto de partida para outras investigações que procurem desenvolver atividades de educação para os valores, quer pelo aprofundamento das abordagens seguidas, quer pela criação de uma nova abordagem sustentada noutras teorias do desenvolvimento moral.

Todos estes trabalhos de investigação podem também contribuir para a reformulação do currículo português, ao consciencializar as instituições responsáveis da importância da presença explícita e transversal da EDS no currículo. Esta consideração advém da não existência de referências explícitas à EDS, sendo que esta fica



dependente da gestão flexível do currículo e de áreas não disciplinares, nas mãos de professores que veem a educação para além da formação curricular (Cachinho, 2011).

## **Capítulo II – Enquadramento teórico**

O presente capítulo tem como finalidade apresentar os referenciais teóricos que sustentam o estudo, encontrando-se dividido em dois pontos.

No primeiro ponto foca-se na EDS, apresentando uma contextualização histórica e uma das suas perspetivas. No segundo e último ponto são expostas duas perspetivas inseridas na educação para valores, a abordagem da clarificação de valores e a teoria do desenvolvimento do raciocínio moral.

### **2.1 Educação para o Desenvolvimento Sustentável**

No primeiro ponto, será feito um breve resumo da emergência e evolução do conceito de EDS. No último, será retratada a perspetiva de EDS, defendida no seio da Organização das Nações Unidas (ONU), tendo em conta as iniciativas concretizadas para sua promoção.

#### **2.1.1 Breve contextualização histórica**

Na última metade do século XX, a continuação do crescimento da população humana acentuou a discussão sobre a sustentabilidade do planeta. Segundo Sá (2008, p. 42), no Relatório do Clube de Roma, em 1972, concluiu-se que ao manter-se “os níveis do crescimento da população, da produção alimentar, da exploração dos recursos e da poluição, a capacidade de manutenção do planeta seria excedida nos 100 anos que se seguiriam”.

Para resolver ou pelo menos minimizar estes problemas foi proposto, neste relatório, o crescimento zero da economia e da população. Contudo, esta proposição foi severamente criticada por não considerar a inovação tecnológica como forma de reduzir o impacto no planeta do crescimento económico e populacional (Sá, 2008; Moreira, 2015).

O conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS) surgiu, como alternativa, na Declaração de Cocoyoto de 1974 com foco na sustentabilidade ambiental, pondo de parte as dimensões social e económica (Sá, 2008; Moreira, 2015). Sendo esta exclusão uma limitação da proposta, treze anos mais tarde é divulgado o Relatório de Brundtland que fortalece as relações entre economia, sociedade e política e alerta para a necessidade de “uma nova postura ética em relação à preservação do meio ambiente,

caracterizada pelo desafio de uma responsabilidade tanto entre as gerações quanto entre os integrantes da sociedade dos nossos tempos” (Jacobi, 2003, p. 194).

A emergência do conceito de EDS teve como principal influência a definição de DS incluída no Relatório de Brundtland e no livro *Our common future*, como o “desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazer as suas próprias necessidades” (CMMA, 1987, citado por UNESCO, 2005). A definição do Desenvolvimento Sustentável como meta global, na Assembleia Geral das Nações Unidas de 1987, marcou o início da edificação da EDS (Hopkins e McKeown, 2002, citados por Freitas, 2005).

Cinco anos mais tarde, realizou-se no Rio de Janeiro a Cimeira da Terra com o objetivo de discutir a sustentabilidade do planeta e de onde resultou um documento para a promoção do Desenvolvimento Sustentável, a Agenda 21 (Tréz, 2014). No ponto 36.3 desta publicação, a educação é assumida como fator crítico para a promoção do desenvolvimento sustentável e capacitação das pessoas para lidar com problemas de sustentabilidade (ONU, 1992).

Ficou estipulado nesta conferência que a orientação e reorientação da educação era o melhor veículo para incentivar valores e atitudes de respeito face ao meio ambiente. Sá (2008, p. 56) refere que “educar simplesmente os cidadãos para níveis superiores não é suficiente para alcançar sociedades sustentáveis. É fundamental reorientar a educação existente no sentido da promoção de formas de vida mais sustentáveis.”

Em 2002, no *World Summit on Sustainable Development*, ocorrido em Joanesburgo, foi acordada a reorientação para a sustentabilidade dos sistemas educativos dos países participantes, relacionando o bem-estar económico com o respeito pela diversidade cultural, o planeta e os seus recursos (UNESCO, 2007).

As duas conferências acima referidas marcaram o reconhecimento da importância da educação no DS. Com o seu contributo, foi anunciada a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) (2005-2015), em 2002. Este programa, da responsabilidade da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), constitui a base da definição atual de EDS.

Durante a fase de planeamento da DEDS foi acrescentada uma perspetiva humana e social ao conceito de EDS. No documento de implementação da DEDS princípios como a solidariedade, a igualdade e a cooperação foram considerados “tão fundamentais para a proteção do meio ambiente quanto as abordagens científicas” (UNESCO, 2005, p. 25).

Antes de terminar a DESD, a UNESCO decidiu, em 2013, continuar o seu trabalho dentro da EDS, criando o *Global Action Programme* (GAP) (UNESCO, 2016). Este programa sucede à DESD, reforçando a importância da educação para o DS e definindo um conjunto de princípios, objetivos e ações, com vista à exploração de todo o potencial da EDS e da criação de mais oportunidades de aprendizagem relacionadas com o DS (UNESCO, 2013).

### **2.1.2 Perspetiva atual de EDS**

A DESD foi a iniciativa que marcou a importância do papel da educação na promoção do desenvolvimento sustentável. Teve como objetivo principal “ênfatizar a importância de ações combinadas para assegurar que os padrões do desenvolvimento sustentável ofereçam qualidade de vida para todos, tanto para as gerações presentes quanto para as futuras” (UNESCO, 2005, p. 37).

Segundo Sá (2008, p. 44), autores como Baker (2006), Baker, Kousis, Richardson e Young (1998), Daly e Cobb (1990), O’Riordan (1981), Reid (1995), Sauvé (1999), consideraram esta definição vaga e ambígua, pois não permite “perceber o que este conceito implica na prática, quais os compromissos e custos que requer, para além da possibilidade de uso abusivo que poderá permitir”. Esta subjetividade reforça a existência de diferentes interpretações, consoante os atores envolvidos e os modelos de desenvolvimento sociais e económicos em causa (UNESCO, 2005).

Porém, torna-se evidente que o ser humano é o fator comum a todas as dimensões do desenvolvimento sustentável, tal como comprova a Declaração de Aichi-Nagoya ao posicionar o ser humano no centro do DS (UNESCO, 2005; 2014a; 2017b). A complexidade originada pela dinâmica cultural eleva a exigência necessária para a concretização das medidas a tomar no plano do DS.

A educação surge, então, como o elemento capaz de relacionar o ser humano e as diversas vertentes do DS, ao unir as populações sob a mesma perspetiva. Por estas razões, e como diz Venkataraman (2009), a educação consegue transpor o conceito de DS da teoria para a prática.

De acordo com uma publicação da UNECE (2013), a educação permite a compreensão dos desafios do desenvolvimento sustentável, ao desenvolver o espírito crítico, a inovação e a criatividade dos cidadãos; a consciencialização do ser humano sobre as suas práticas insustentáveis; a promoção da autoconfiança e do otimismo dos cidadãos para que trabalhem individualmente e coletivamente para promover um futuro sustentável.

Esta educação pondera a complexidade das relações entre a sociedade, a economia e o ambiente e integra-as de acordo com perspectivas socioculturais, ambientais e económicas. Além disso, considera temáticas como os direitos humanos, os recursos naturais, as alterações climáticas, a redução da pobreza e a economia de mercado (Sá, 2008; UNESCO, 2008, citado por Venkataraman, 2009).

Para isso, defendem-se valores como a dignidade, o respeito pelos direitos humanos (tanto das gerações atuais como das gerações futuras), a equidade, a responsabilidade social e ambiental e a tolerância (assente no reconhecimento da diversidade cultural) (UNESCO, 2012; 2005).

A educação por si só poderá não ser capaz de promover valores nos seres humanos. No entanto, configura-se como a melhor oportunidade de “enraizar os valores e comportamentos que o desenvolvimento sustentável exige” (UNESCO, 2005, p. 43).

Por todas as razões acima mencionadas, a educação assume papéis preponderantes na EDS:

- promover a nossa responsabilidade e capacidade em concretizar mudanças positivas a uma escala global;
- ser o principal agente de transformação para o DS, fomentando a capacidade do ser humano de tornar a sua visão da sociedade em realidade;
- promover valores, comportamentos e estilos de vida requeridos para garantir um futuro sustentável;
- ensinar as comunidades a tomar decisões que considerem o futuro a longo prazo;
- fortalecer a capacidade de reflexão orientada para o futuro (UNESCO, 2005).

Neste sentido, a integração da EDS na educação do ser humano requer não só uma reorientação dos sistemas educativos e suas estruturas, mas também uma reformulação das estratégias de ensino e de aprendizagem. Note-se que a EDS não é um acréscimo ou suplemento aos currículos e projetos educativos, mas sim o núcleo comum a todas as áreas, a partir do qual se fundamentam e desenvolvem as práticas educativas (UNESCO, 2014c).

É importante frisar que esta reorientação se estende a todos os níveis de ensino e tem em consideração os distintos contextos da educação (formal, não formal e informal). Nesta dimensão, a EDS segue as seguintes linhas orientadoras:

- aumentar a qualidade do ensino básico, focando o seu currículo na aprendizagem de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades,

valores e perspectivas que encorajem os futuros adultos a uma forma de viver sustentável;

- reorientar/adaptar os currículos educativos para abordar a sustentabilidade (o que e como é ensinado, com centro no tema da sustentabilidade);
- aumentar os conhecimentos e a consciência dos cidadãos em relação aos desafios da sustentabilidade, através de uma educação comunitária abrangente e de uma comunicação social responsável;
- fornecer formação profissional aos três setores de atividade económica (primário, secundário e terciário), visando a sustentabilidade local e regional (UNESCO, 2005; 2012; 2014c).

A EDS destina-se a todos os indivíduos uma vez que é necessário o contributo de todos para se concretizar uma transformação profunda em como se pensa e age. Para isso, o ser humano necessita de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes, de modo a contribuir para o DS. Neste sentido, a UNESCO reconhece, mais uma vez, o papel crucial da educação, como principal meio para alcançar o DS (UNESCO, 2017a).

Convém clarificar que a EDS não pode ser comparada com a Educação Ambiental. Além da preocupação com a relação ser humano/ambiente, a EDS toma em conta os fatores socioculturais, as questões sociopolíticas e a qualidade de vida das populações (UNESCO, 2005).

Pelas razões até aqui descritas, a EDS é portadora das seguintes características:

- apoia-se nos princípios e valores subjacentes ao DS;
- procura o equilíbrio entre os três pilares da sustentabilidade – ambiente, sociedade e economia;
- promove a aprendizagem ao longo da vida;
- considera o contexto local (localização geográfica e a cultura);
- baseia-se nas necessidades, perspectivas e condições locais, considerando os seus efeitos e consequências ao nível internacional;
- envolve educação formal, não formal e informal;
- compreende a natureza evolutiva do conceito de sustentabilidade;
- aborda conteúdos, como a desflorestação, a distribuição desigual da riqueza, a igualdade entre géneros, etc., tendo em conta o contexto, problemas globais e prioridades locais;

- desenvolve a capacidade de decisão dos cidadãos em questões comunitárias, de tolerância social, de preservação ambiental, mão de obra flexível e qualidade de vida;
- é interdisciplinar: a EDS estende-se a todas as áreas disciplinares;
- recorre a um leque variado de técnicas pedagógicas, como o debate e a discussão em grupo, a realização de simulações e a exploração de histórias, que promovem a aprendizagem participativa e uma elevada competência de pensamento (UNESCO, 2012; 2007; 2005).

Pode-se dizer que é uma educação interdisciplinar e holística, orientada para a promoção de valores partilhados pela espécie humana, que promove o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisões, suportada por múltiplos métodos de ensino/aprendizagem, focados na problematização das questões, na discussão e na reflexão crítica, em que se incluam questões locais, respeitando a identidade e especificidades dos alunos (Arima *et al.*, 2004, citados por Sá, 2008; UNESCO, 2005).

É uma educação que considera os contextos educativos e coloca o aluno no centro da aprendizagem, recorrendo a uma pedagogia orientada para a ação, baseada na inter e transdisciplinaridade, na participação e na colaboração, e na aprendizagem dirigida pelos alunos (UNESCO, 2017a). Esta abordagem cria um ambiente capaz de facultar aos alunos aprendizagens nos domínios cognitivo, socioemocional e comportamental, essenciais para lidar com os desafios do DS (UNESCO, 2017a).

Em suma, considera-se a EDS como uma abordagem capaz de articular os projetos sociais com o desenvolvimento económico e a proteção ambiental, de uma forma inclusiva e justa, ao apelar à mudança de valores, atitudes e estilos de vida das populações, no sentido de tornar o futuro sustentável para todos os seres humanos (Sá, 2008; UNESCO, 2007; UNESCO e UNU, 2008).

Atualmente, o GAP é o programa em funcionamento para a promoção da EDS no seio das comunidades mundiais que, ao continuar o trabalho desenvolvido durante a DESD, pretende aumentar o reconhecimento da EDS (UNESCO, 2017a). Este programa vai decorrer até 2030 e tem como meta “fomentar e melhorar a ação em todos os níveis e áreas da educação e aprendizagem para acelerar o progresso em prol do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2014b, p. 14), dando continuidade a um dos ideais da DESD: “construir um mundo onde todos tenham acesso ao benefício da educação e a oportunidade de aprender os valores” (UNESCO, 2017b).

A abordagem proposta no GAP assenta em duas vertentes: reorientar a educação e a aprendizagem para que todos tenham oportunidade de adquirir conhecimentos e de desenvolver capacidades, valores e atitudes que contribuam para o desenvolvimento sustentável; reforçar a educação e a aprendizagem em todos os projetos, programas e atividades capazes de promover o desenvolvimento sustentável. Para cumprir esta proposta foram definidas cinco áreas prioritárias: melhorar as políticas; transformar os ambientes de aprendizagem; desenvolver as capacidades dos educadores; mobilizar a juventude e promover as soluções sustentáveis a nível local (UNESCO, 2014b).

Este programa apoia-se em Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) focados nas pessoas, no planeta, na prosperidade e na paz, adotados na Assembleia Geral das Nações Unidas em setembro de 2015 (ONU, 2015; UNESCO, 2017a). Com estes objetivos pretende-se garantir a sustentabilidade, a paz, a prosperidade e a equidade para todos, no presente e no futuro (UNESCO, 2017a). A listagem seguinte mostra os 17 objetivos referidos.

1. Acabar com todas as formas de pobreza, em todo o mundo;
2. Acabar com a fome, garantir a segurança alimentar e a nutrição adequada e promover a agricultura sustentável;
3. Garantir a saúde e bem-estar em todas as idades;
4. Garantir uma educação de qualidade, baseada na inclusão e na equidade, que promova a aprendizagem ao longo da vida e conceda oportunidades para todos;
5. Alcançar a igualdade entre géneros;
6. Garantir o acesso a água e ao saneamento básico a todos;
7. Garantir o acesso a energia limpa, eficiente e a preço acessível para todos;
8. Promover o desenvolvimento económico sustentável e inclusivo, capaz de oferecer emprego a todos;
9. Construir infraestruturas, promover a indústria sustentável e inclusiva e incentivar a inovação;
10. Reduzir as desigualdades dentro e entre países;
11. Tornar as cidades inclusivas, seguras e sustentáveis
12. Garantir padrões de consumo e produção sustentáveis;
13. Agir, com urgência, para diminuir as alterações climáticas e o seu impacto;
14. Utilizar os recursos dos oceanos, mares e rios de forma sustentável;



15. Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, prevenindo a desertificação, a degradação dos solos e das florestas e a perda de biodiversidade;
16. Promover uma sociedade pacífica e inclusiva para o DS, disponibilizar acesso à justiça para todos e construir instituições eficientes e inclusivas a todos os níveis;
17. Reforçar os meios de implementação e revitalizar as parcerias para alcançar o DS (ONU, 2015; UNESCO, 2017a).

Na publicação “*Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*” é afirmado um compromisso, pelos líderes e representantes das nações, de se empenharem no cumprimento destes objetivos até 2030 (ONU, 2015). Só com este empenho universal, dos governos, do setor privado, da sociedade civil e de todos os seres humanos, será possível alcançar estes 17 ODS (UNESCO, 2017a).

Uma das metas definidas no quarto ODS, referente à educação, reconhece diretamente o papel da EDS para alcançar o DS.

*Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.* (UNRIC, 2016; UNESCO, 2017a)

Assim sendo, reconhece-se o papel decisivo da EDS nos 17 ODS, permitindo aos cidadãos contribuir através da mudança política, social e económica, enquanto mudam as suas próprias ações, formando-se seres humanos informados e conscientes das transformações necessárias (UNESCO, 2017a).

## **2.2 Educação para os valores e Desenvolvimento moral**

Na EDS uma das dimensões mais importantes é a educação para os valores. É a dimensão basilar que suporta a mudança de atitudes para a construção de uma sociedade sustentável.

Esta parte é constituída por dois pontos, nos quais serão referidas duas teorias distintas de como educar para os valores. No primeiro ponto descrevem-se características da abordagem da clarificação de valores, bem como algumas críticas. De forma semelhante, no último ponto será abordada a proposta de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral.

### **2.2.1 Clarificação de valores**

A clarificação de valores é uma abordagem humanista, influenciada pela psicanálise e teorias personalistas e libertárias, recorrentes após a Segunda Guerra Mundial, da autoria de Rath, Harmin e Simon (Marques, 1998; Ramos, 2003, citado por Sá, 2008). Esta abordagem constitui uma via para esclarecer a confusão e apatia dos indivíduos na sociedade atual, por meio da clarificação do que valorizam (Valente, 1989). Portanto, é uma abordagem que assenta num “método de discussão em sala de aula que levará os alunos a clarificar os seus valores” (Silva, 2006, p. 82).

Os objetivos desta abordagem são:

- Encorajar as crianças a fazer mais escolhas e a fazê-las livremente;
- Ajudá-las a descobrir alternativas perante escolhas;
- Ajudar as crianças a ponderar as alternativas, refletindo nas consequências;
- Encorajar as crianças a considerar aquilo que apreciam e acarinham;
- Dar-lhes oportunidades para afirmar as suas escolhas;
- Encorajá-las a atuar, a comportar-se e a viver de acordo com as suas escolhas;
- Ajudá-las a tomar consciência dos seus hábitos comportamentais na sua vida (Valente, 1992, citado por Marques, 1998).

A clarificação de valores tem como finalidade ajudar as pessoas a conhecer o que valorizam e a integrarem estes valores nas suas escolhas. Por outras palavras, esta abordagem permite que os indivíduos aumentem a sua “possibilidade de autodireção esclarecida” (Valente, 1989, p. 4).

Em todo este processo, o professor não impõe valores, evita dar a sua opinião, não se assume como modelo ou mentor. Assume-se antes como um facilitador no processo de escolha de cada aluno, com uma atitude de aceitação, compreensão e empatia em relação às opiniões e decisões tomadas por eles (Marques, 1998). Nesta sequência, o professor não pode avaliar como correto ou errado a “postura ou comportamento do discente pois perante uma advertência do tipo “não te deverias envolver nisso” deixará de desempenhar o seu papel de ajuda” (Raths *et al.*, 1967, citados por Silva, 2006, p. 82).

Estes autores defendem o relativismo moral e a neutralidade da escola, recusando a existência de valores universais (Oliveira, 2009). Para eles, os valores não são estáticos, nem imutáveis, mas sim construções sujeitas a mudanças subjetivas. Por este motivo, Raths e seus colaboradores referem que a abordagem da clarificação de valores permite aos alunos a participação num processo de escolha livre, entre diversas alternativas, consciente das consequências das escolhas, e nunca como uma obrigação (Valente, 1989; Sá, 2008).

De acordo com Raths e Simon, qualquer indivíduo tem valores adequados, desde que sejam escolhidos de forma livre e reflexiva. Contudo, só a clarificação permite ao indivíduo conhecer aquilo que valoriza. Este processo conduz à consciencialização “das decisões próprias e a um comportamento social mais construtivo” (Oliveira, 2009, p. 20). Valente (1989) define este processo como uma recriação constante dos valores em cada tempo, útil à vida futura dos jovens, nas situações que requeiram tomada de decisão.

Baseia-se, então, em estratégias implementadas junto dos alunos, focadas nas suas opções pessoais, direcionadas para a autodescoberta e autoavaliação, com o propósito de os consciencializar das consequências das suas posições e alternativas possíveis numa determinada situação, para que, de forma autónoma e responsável, decidam como agir.

Marques (1998) refere que o processo de clarificação de valores envolve três etapas: escolha, apreciação e atuação. A escolha tem de ser livre, incluir várias alternativas e ser reflexiva nas consequências inerentes. Os alunos devem sentir-se felizes com a sua escolha e desejar afirmá-la publicamente. Por fim, as suas ações estão em coerência com a sua escolha e são repetidas, de modo a gerar habituação.

Em sala de aula, as estratégias são desenvolvidas através de jogos e atividades de discussão e simulação. Nestes momentos, os alunos têm o direito de recusar a sua participação. Alguns exemplos de atividades são descritos no quadro abaixo.

Quadro 1 - Atividades de clarificação de valores em sala de aula. Adaptado de Valente (1989).

Nome da atividade	Descrição
<b>Coisas que gosto de fazer</b>	<p>Pede-se aos alunos para escreverem num papel, o mais rápido possível, 20 coisas que gostem de fazer na vida.</p> <p>Quando todos terminam, procede-se à codificação das respostas. Nesta etapa cada um vai atribuir um código, previamente fornecido pelo professor, aos seus itens. Por exemplo, escrever um “R” à frente das coisas que envolvam algum risco; um “C” ou um “S” (C indica preferência em realizar a opção em conjunto; S indica preferência em realizá-la sozinho) e registar com um “5” as ações que pensam não estar numa lista semelhante daí a cinco anos. Por fim, todos leem a lista e apontam a data da última realização em cada item.</p> <p>Na última fase, os alunos completam uma série de frases para que partilhem com os colegas aquilo que aprenderam.</p> <p>(“Eu aprendi que...; Eu reaprendi que...; Eu fiquei surpreendido em ver que...; Eu fiquei desapontado porque...; Eu compreendi que...; Eu fiquei satisfeito de...”).</p>
<b>Folhas de valores</b>	<p>São momentos de escrita sobre pequenas histórias, afirmações ou questões, relacionadas com temas que impliquem valores. Por exemplo: “O que significa para ti a amizade? Se tens amigos, escolheste-os ou ficaram teus amigos por acaso? De que modos mostras a amizade? Que importância atribuis ao facto de desenvolveres e manteres amizades?”</p>
<b>Incidentes</b>	<p>É dado ao aluno um relato ou uma história de uma situação real, sobre o qual ele responde a um conjunto de questões preparadas. O intuito é conhecer a reação dos alunos, através das suas opiniões expressas nas respostas.</p>
<b>Colocação por ordem</b>	<p>Nesta atividade pede-se aos alunos que diferenciem várias alternativas, como melhores ou piores, e que as analisem e classifiquem quanto à sua preferência ou prioridade/importância para eles.</p> <p>Por exemplo: um grupo de amigos, dinheiro, inteligência, curiosidade...</p>
<b>Telegrama com recomendações</b>	<p>O professor pede aos alunos que pensem em alguém da sua vida a quem gostariam de mandar um telegrama que comece por “Eu recomendo-te imenso que...” ou “Eu peço-lhe imenso que...” Todos devem ser assinados. Posteriormente, alguns são lidos para a turma.</p> <p>Com a escrita destes telegramas pretende-se que os alunos</p>

	<p>descubram o que realmente querem, ajudando-os a encontrar alternativas para alcançarem o que desejam.</p>
<b>Jogos de papéis</b>	<p>Esta atividade ajuda os alunos a explorarem sentimentos e opiniões no lugar de pessoas imaginárias ou reais, em incidentes com valores e dilemas morais. Depois da introdução da atividade, escolhem-se os alunos que vão desempenhar os papéis, enquanto os restantes alunos observam e avaliam. Após a dramatização, discute-se em turma o sucedido e realiza-se uma nova dramatização com outros alunos, tendo em conta opiniões diferentes. Finalmente, concretiza-se uma discussão geral, na qual os alunos confrontam os diferentes pontos de vista, de acordo com a sua opinião e os sentimentos das pessoas naquela circunstância.</p>
<b>Brasões de armas</b>	<p>Cada aluno começa por desenhar um brasão de armas pessoal, dividido em seis secções. Nas primeiras 5 secções são usados desenhos e no restante palavras. Não está em causa a qualidade do desenho. O professor explica à turma o que vão desenhar.</p> <p>Na primeira secção, desenham duas figuras. Numa delas representam algo a que sejam muito bons, a outra algo em que se queiram tornar bons.</p> <p>Na secção seguinte pede para que mostrem um valor de que nunca abdicarão.</p> <p>Em seguida, na terceira secção, expõem um valor apreciado pela sua família, considerado importante por todos os membros.</p> <p>Na secção posterior, os alunos imaginam que podiam obter tudo o que desejassem e tudo o que tentassem seria um êxito. Depois, desenham aquilo em que se empenhariam.</p> <p>Em penúltimo, mostram um valor que desejariam que todos os homens acreditassem, e em que também acreditam.</p> <p>Na última, escrevem quatro palavras que gostariam que as pessoas dissessem deles na sua ausência.</p> <p>Existem várias formas de explorar as produções dos alunos. Podem expor-se os brasões na sala ou fazer jogos que levem a descobrir o que cada figura representa. Interessa deduzir os valores presentes em cada espaço para levar à discussão. Assim, podem-se obter respostas valiosas.</p> <p>Esta atividade pode ser repetida diversas vezes num ano letivo, com o objetivo de serem comparados os brasões para avaliar o desenvolvimento do estudante.</p>

Tanto o subjetivismo como o relativismo moral constituem a principal crítica à abordagem da clarificação de valores, uma vez que a escolha do que é correto ou não, fica ao encargo de cada um (Silva, 2006). Como diz Amilburu (2003, citado por Silva, 2006), esta característica pode dificultar ainda mais a tomada de decisão por parte dos indivíduos, pois não segue um conjunto referencial de valores. Por outro lado, esta centralização na autoclarificação, que recusa a hierarquização de valores, deixa os alunos incapazes de lidar com as mensagens de socialização ideológicas difundidas na comunicação social (Marques, 1998).

Kohlberg (1987, citado por Silva, 2006) também critica esta abordagem afirmando que a preocupação com a doutrinação coloca em causa a aquisição de valores universais como a honestidade e a solidariedade. Outra crítica, neste sentido, prende-se com a ineficácia desta abordagem nas crianças provenientes de contextos sociais mais desfavorecidos culturalmente, visto não terem acesso a códigos de conduta que os ajudem a pensar a médio prazo, a conceberem estratégias de vida saudável e responsável e a interiorizarem valores básicos (Marques, 1998).

Nesta abordagem os professores adotam uma postura neutra. Esta neutralidade é colocada em causa, uma vez que a comunicação não acontece unicamente por forma verbal. Portanto, a linguagem corporal dos professores pode transmitir os seus sentimentos e afinidades. Em paralelo, a capacidade de propor alternativas e opções aos alunos pode ser prejudicada, de forma inconsciente, pelas opiniões pessoais do professor (Sá, 2008).

Branco (2007, citado por Oliveira, 2009) menciona que a demissão e a desautorização dos adultos estão subjacentes à abordagem da clarificação de valores, já que, a seu entender, as crianças não são suficientemente autónomas para fazer escolhas de valor.

Esta postura dos adultos pode levar os alunos a construir valores que violem os direitos humanos, visto que a seleção de valores decorre do puro arbítrio individual, criando-se, assim, o risco de se “apresentar uma visão demasiado leve dos problemas éticos. A educação não dispensa alguma forma de transmissão” (Ramos, 2003, citado por Sá, 2008, p. 39).

No entender de Haydon (2003, citado por Silva, 2006) esta abordagem é útil como forma de reflexão individual para iniciar uma discussão com outros indivíduos sobre valores mais abrangentes.

### **2.2.2 Desenvolvimento do raciocínio moral**

Lawrence Kohlberg concebeu a teoria do desenvolvimento do raciocínio moral, que assenta em três ideias base:

- o modo como cada pessoa analisa e interpreta os acontecimentos e as decisões que toma, em consequência dos problemas, são importantes no seu desenvolvimento;
- o desenvolvimento moral pode ser caracterizado por estádios de desenvolvimento, nos quais os sujeitos progridem de forma sequencial;
- a estrutura cognitiva desenvolve-se, reformulando-se para dar sentido às novas experiências (Valente, 2006, citado por Sá, 2008, p. 25).

Para formular esta teoria, Kohlberg influenciou-se essencialmente nas ideias de John Dewey sobre o desenvolvimento moral e na teoria dos estádios de Jean Piaget (Valente, 1989).

Segundo Valente (2006, citado por Sá, 2008), John Dewey identificou três níveis de desenvolvimento moral:

- pré-moral – o comportamento do indivíduo é comandado por impulsos biológicos;
- convencional – o indivíduo aceita as normas impostas pelo grupo;
- autónomo – a reflexão orientada pelo bem define as decisões da pessoa.

De forma semelhante, Piaget referiu que o raciocínio moral da criança evolui em três estádios:

- pré-moral – não há sentido de obrigação às regras;
- heterónimo – há submissão às regras e submissão ao poder e ao castigo;
- autónomo – são consideradas as consequências das regras e a obrigação baseia-se na reciprocidade e troca (Valente, 1989).

De acordo com Valente (1989, p. 16), para Piaget e Kohlberg estádios são “sistemas estruturados que formam uma sequência invariante em todas as condições, salvo em situações de trauma, e são integrações hierárquicas, isto é, pensar num estádio superior compreende o ser capaz de pensar em estádios inferiores”. Existe, portanto, uma sequencialidade na progressão, sendo que cada indivíduo se encontra, num determinado momento, num único estádio. O estádio em que o indivíduo se situa depende do seu pensamento ativo, e não das suas emoções e ações (Moraes e Lepre, 2010).

Kohlberg afirma que, tal como o desenvolvimento cognitivo, o moral também ocorre por meio de uma evolução por estádios (Morais e Lepre, 2010). Esta relação coloca limitações no desenvolvimento moral do indivíduo. Por exemplo, uma criança não consegue compreender tipos de argumentos de níveis superiores, pois não tem ainda a competência cognitiva necessária (Valente, 1989). Por estas razões, esta teoria segue uma abordagem cognitivo-evolutiva.

Tal como Piaget, Kohlberg rejeita que o conhecimento moral resulte da transmissão cultural. Pelo contrário, defende que este se constrói a “partir da interacção do sujeito com o objecto, do organismo com o meio, não fazendo sentido algum a separação de um do outro” (Marques, 1998, p. 97). Por outras palavras, o conhecimento moral é determinado pela forma de pensar do indivíduo perante as situações do seu dia-a-dia.

Tendo em conta estas linhas de pensamento, baseadas em Piaget e Dewey, Kohlberg definiu que o raciocínio moral do ser humano situa-se em três níveis, subdivididos em seis estádios, como resumido no próximo quadro.



Quadro 2 - Estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Adaptado de Silva (2006) e Valente (1989).

Níveis	Estádios do Desenvolvimento Moral
<b>I: Pré-convencional</b>	<b>Estádio 1:</b> moralidade heterónoma Obedecer para evitar o castigo; postura egocêntrica.
	<b>Estádio 2:</b> individualismo e objetivo instrumental Satisfazer os interesses do próprio, apesar da noção dos direitos dos outros e diferença de opiniões.
<b>II: Convencional</b>	<b>Estádio 3:</b> Expetativa mútua e conformidade interpessoal Capacidade de integrar perspetivas diferentes; acomodação dos modelos coletivos.
	<b>Estádio 4:</b> Sistema social e consciência Pensamento baseado no respeito pela lei e ordem social; adoção de um ponto de vista coletivo, pondo de parte os interesses individuais.
<b>III: Pós-convencional</b>	<b>Estádio 5:</b> Contrato social e direitos individuais Leis e normas são fruto de um consenso social obtido em função do bem do ser humano.
	<b>Estádio 6:</b> Princípios universais éticos Pensamento moral baseado em princípios universais (dignidade, respeito, valor da vida, solidariedade, etc.) resultante de um raciocínio pessoal e autónomo.

É pertinente referir que os estádios morais são “estruturas de raciocínio moral e não de conteúdo moral, isto é, (...) não importam tanto as escolhas que são feitas, mas o tipo de raciocínio aduzido, para fazer não importa qual escolha” (Valente, 1989, p. 17).

A partir da interpretação do quadro 2, é possível concluir que as pessoas evoluem de uma postura egocêntrica e individualista para uma centrada em princípios éticos universais, na qual o indivíduo considera os interesses e necessidades de toda a comunidade e não só os seus. Está implícita neste quadro uma evolução da conceção de justiça, suportada por uma ética universal, livre de condicionalismos sociais ou culturais (Sá, 2008).

Kohlberg refere que princípio ético possui dois significados: um procedimento racional para orientar a reflexão sobre questões morais e um conteúdo identificável com o conceito de justiça (Marques, 1998). Por um lado, constitui um conjunto de orientações que habilitam o indivíduo para o confronto de escolhas morais, com base na razão e na lógica formal. Por outro lado, refere-se a uma forma mais madura e consciente de

encarar o conceito de justiça, que Kohlberg considera ser o centro da moralidade (*idem*, 1998).

Importa referir que Kohlberg considera a justiça um reflexo de uma ordem natural, já residente no universo que, implica tratar, com igualdade, todas as pessoas, independentemente da sua posição social, pressupondo a preocupação pelo bem-estar dos outros (*idem*, 1998).

Para que tal seja viável, Kohlberg e seus colaboradores defendem valores universais, como o respeito, a dignidade, a solidariedade, a fraternidade e a igualdade, como os referenciais para a tomada de decisão moral (Valente, 1989). Esta abordagem considera que as leis são válidas quando obedecem a valores universais, como a honestidade, a fraternidade e a solidariedade. Se a lei os viola, o indivíduo deve ter em conta estes valores universais, mesmo que tenha de violar a lei (Marques, 1998). Este tipo de juízo é típico de uma pessoa situada no último estágio de raciocínio moral.

Para estes autores, as escolas são um local privilegiado para a promoção do conceito de comunidade justa, mediante a “estimulação do pensamento activo dos alunos sobre questões e decisões morais” (Silva, 2006, p.83). Desta forma, a escola torna-se num local onde os alunos participam na tomada de decisões, promovendo-se, assim, a vivência da democracia escolar (Oliveira, 2009).

Como estratégia para promover este desenvolvimento nas escolas, Kohlberg defende a utilização de dilemas morais. “Os dilemas são breves relatos narrativos de situações que apresentam um conflito moral e, geralmente, contêm posições distintas, ambas defensáveis” (Bento, 2001, citado por Sá, 2008, p. 29). Em resumo, são conflitos sociocognitivos, capazes de originar momentos de debate entre os alunos. Autores como Carmona e Landsheere (1995, 1994, citados por Silva, 2006, p. 85) consideram os dilemas como “o meio mais adequado para desenvolver um conjunto de competências cognitivas e afectivas que permitem o progresso do raciocínio moral e a criação, modificação ou clarificação das atitudes e condutas”.

Pelas palavras de Marques (1998), são quatro as principais críticas à teoria concebida por Kohlberg: desconsideração da especificidade do desenvolvimento das mulheres, invariância e universalidade dos estádios, visão elitista e desvalorização do papel da emoção e do hábito no processo de desenvolvimento moral.

Carol Gilligan critica o facto de o estudo de Kohlberg ser baseado numa amostra de rapazes, o que deixa de parte a especificidade do desenvolvimento moral nas raparigas. Esta autora diz que o nível pós-convencional de Kohlberg não tem em conta a forma como as mulheres raciocinam sobre questões morais. Para além da preocupação

com a justiça, Gilligan afirma que se deve acrescentar uma moralidade relacionada com o cuidar dos outros, englobando a manutenção das relações interpessoais, as ligações afetivas, o afeto e os sentimentos (Marques, 1998).

Estudos de outros autores (Rest, 1986; Menezes, 1999; Sánchez, 2000; Olmeda e Corbella, 2003; citados por Silva, 2006) não comprovaram a sequencialidade dos estádios de desenvolvimento moral, pois encontraram indivíduos com regressões e saltos nos estádios. Além disso, N. William e S. Willian referem que os estádios 3 e 4 “parecem mais alternativos ou paralelos do que graus sequenciais” (Valente, 1989, p. 29). No que concerne à universalidade, alguns autores afirmam que não é aplicável em sociedades agrárias ou noutras de base oligárquica (Marques, 1998).

O pressuposto de que os raciocínios de estádios superiores são baseados em princípios éticos mais adequados e melhores do que aqueles dos estádios inferiores, coloca em causa esta teoria, uma vez que é árduo aos indivíduos num estádio inferior compreender os argumentos dos indivíduos num estádio superior. Em consequência, torna-se complicado para os indivíduos em estádios de raciocínio moral inferiores desenvolver o seu raciocínio moral (Valente, 1989).

Como Kohlberg defendeu a existência de juízos morais mais adequados do que outros, recebeu críticas dos autores defensores do relativismo moral. Estes consideraram o ponto de vista de Kohlberg elitista, pois divide os indivíduos em grupos: os mais morais e os menos morais (Marques, 1998).

Aquando do seu estudo, Kohlberg também estimou que menos de 10% da população atinge os estádios 5 e 6 de desenvolvimento moral. Logo, também a maioria dos professores raciocinam nos estádios inferiores, o que põe em causa a sua capacidade de estimular o desenvolvimento moral dos alunos e coloca em risco a própria pertinência desta teoria (Valente, 1989).

Outras críticas assentam na desvalorização das emoções e da conduta das pessoas. Certos estudos, relacionados com a compreensão moral das crianças, concluíram que a influência de um ambiente familiar baseado em modelos altruístas “ajuda a aumentar a consciência da criança e a sua compreensão dos outros” (Marques, 1998, p. 107). Esta conclusão reforça a afirmação de Lickona e Perry, de que “qualquer programa de educação moral deve integrar o raciocínio, a empatia, os sentimentos e os hábitos” (*idem*, 1998, p. 106). A inclusão destes pontos mostra-se pertinente pela existência de evidências empíricas de uma relação entre o pensamento e a conduta moral (Sánchez, 2000, citado por Silva, 2006). Portanto, sem abordar as emoções e a conduta humana, e como referem Hickey e Paolitto (1972, 1975, citados por Silva, 2006),

as pessoas podem não ter a capacidade cognitiva e emocional para transpor o seu raciocínio do plano hipotético para o quotidiano, inutilizando assim a praticabilidade da teoria.

## **Capítulo III – Metodologia**

Neste capítulo, referente à metodologia, são apresentadas a natureza da investigação, a caracterização do contexto de intervenção, a descrição do estudo e a recolha e tratamento de dados.

### **3.1 Natureza da investigação**

De acordo com Coutinho (2014, p. 7), a “investigação é uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais.” A mesma autora refere ainda a importância do planeamento na investigação, com vista à obtenção de resultados consistentes e relevantes para a produção científica.

Tendo em conta a finalidade (desenvolver atividades orientadas para a promoção do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB, num quadro EDS e centradas na abordagem da clarificação de valores) e as questões de investigação (compreender o impacto das atividades no desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade, conhecer a opinião dos alunos acerca deste tipo de atividades e conhecer as representações dos alunos sobre o contributo das atividades para os seus conhecimentos e capacidades face ao DS), este estudo enquadra-se no paradigma qualitativo, uma vez que penetra no mundo pessoal dos sujeitos, procurando interpretar e compreender o significado das suas ações num determinado contexto social, a partir do seu ponto de vista (Latorre, 1996; Mertens, 1998; citados por Coutinho, 2014).

Relativamente ao plano de investigação, optou-se por seguir o estudo de caso. Como refere Yin (2015), o estudo de caso permite aos investigadores reter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Este autor define “caso” como “um evento ou entidade”, ou seja, um fenómeno ou existência que vai além do próprio indivíduo. Os estudos de caso têm sido realizados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo pequenos grupos, comunidades, decisões, programas, mudança organizacional e eventos específicos.

Gómez, Flores e Jimenez (1996, citados por Coutinho e Chaves, 2002) mencionam que os objetivos orientadores do estudo de caso são coincidentes com os da investigação educativa em geral: explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar. Logicamente, o estudo de caso configura-se um plano de investigação válido em Educação que respeita a intenção transformadora da realidade das práticas educativas.

O “caso” em estudo é um grupo de alunos do 6º ano de escolaridade, que frequentavam aulas de apoio ao estudo, de um colégio privado do concelho de Aveiro.

Segundo Yin (2015), o estudo de caso é precedido por uma revisão de literatura e com a construção cuidadosa das questões de investigação. Pode-se dizer que “no estudo de caso, tal como a expressão indica, examina-se o caso em detalhe, profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade” (Gómez, Flores e Jimenez, 1996; Punch, 1998, citados por Coutinho, 2014, p. 335).

### 3.2 Caracterização do contexto de intervenção

O presente estudo realizou-se no âmbito do curso de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, no decorrer da Unidade Curricular PPS B2, numa escola privada do concelho de Aveiro.

Esta instituição de ensino possui os três níveis de ensino: pré-escolar, básico e secundário (apenas profissional). O edifício é composto por três pisos e está dividido em duas alas (noroeste e sudeste). As alas são separadas por uma sala polivalente de dimensões consideráveis (cerca de 200 m<sup>2</sup>) com um palco de madeira e um átrio para colocação da plateia ou para realização de outras atividades de salão.

A ala noroeste é constituída por 20 salas. Destas, quatro são destinadas ao pré-escolar e outras quatro ao 1.º CEB, sendo as restantes para o 2.º e o 3.º CEB. Situam-se ainda nesta ala o gabinete da direção, a secretaria, uma sala de reuniões, a sala dos professores, a biblioteca, uma sala de informática e o gabinete da psicóloga.

Quanto à ala sudeste tem 15 salas no 1.º e 2.º piso: um laboratório de físico-química, uma sala de computadores e treze salas de aula. No rés-do-chão situam-se a cantina, a cozinha e o bar.

Todas as salas de aula contêm um quadro interativo com projetor e computador, um quadro negro, mesas e cadeiras, pelo menos um armário e uma secretária do professor.

O exterior do edifício contém um amplo espaço, com um campo multidesportivo (com marcações de basquetebol, futebol e andebol, e respetivas tabelas e balizas) e uma pista de atletismo, um jardim com passeios e bancos envolvendo o lado da entrada, uma zona alcatroada, um parque infantil no lado noroeste do espaço e uma zona em terra, orientada para nordeste.

As sessões de intervenção foram realizadas na ala noroeste, no 1.º piso, numa sala orientada para sudoeste. Esta sala contém duas janelas de grandes dimensões, 16 mesas e 32 cadeiras, uma secretária do professor, um placard de cortiça na parede com cerca de 2 m<sup>2</sup>, um armário e um quadro interativo com computador e projetor.

As sessões foram implementadas nas aulas de apoio ao estudo, uma vez que reuniram condições mais favoráveis para a realização das atividades. Estas decorreram à quinta-feira e sexta-feira de tarde, entre as 15h45min e as 16h30min e entre as 16h30min e as 17h15min, respetivamente.

No que diz respeito à turma onde foram implementadas as sessões, era composta por 30 alunos, sendo que, neste estudo participaram apenas 22 alunos (os que

frequentavam o apoio ao estudo, sem contar com um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)). Importa mencionar que o número de alunos participantes variou nas sessões C e D, ao faltar um aluno em cada uma delas.

No grupo, os alunos tinham 11 ou 12 anos de idade, tal como especifica o próximo quadro.

Quadro 3 – Distribuição dos alunos por idade e género.

	<b>11 anos</b>	<b>12 anos</b>	<b>Total</b>
<b>Feminino</b>	7	3	10
<b>Masculino</b>	8	4	12

Entre os alunos participantes, dois frequentam o 6.º ano pela segunda vez.

Três alunos têm necessidades educativas especiais, estando abrangidos pelas alíneas a), b) e d), do ponto dois, do artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, beneficiando, assim, de Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais e Adequações no Processo de Avaliação. Devido às dificuldades severas na escrita e expressão oral, como referido anteriormente, um destes alunos não foi considerado no estudo, apesar da sua participação em todas as atividades.

O horário da turma tem 26 horas semanais, sem contar com a oferta complementar (Cidadania e Inovação), as aulas de apoio e Educação Moral e Religiosa Católica, que poderiam adicionar até mais 2 horas por semana.



### **3.3 Descrição do estudo**

Neste ponto referem-se as diversas etapas desenvolvimento das atividades: planeamento, elaboração, implementação e avaliação.

#### **3.3.1 Planeamento e elaboração das atividades**

Tendo em conta a finalidade e as questões de investigação, desenvolveu-se uma sequência de atividades focadas na abordagem da clarificação dos valores, num quadro EDS.

De modo a garantir que as atividades se focassem na clarificação de valores foi tido em conta o referencial teórico de Valente (1992, citado por Marques, 1998):

- Encorajar as crianças a fazer mais escolhas e a fazê-las livremente;
- Ajudá-las a descobrir alternativas perante escolhas;
- Ajudar as crianças a ponderar as alternativas, refletindo nas consequências;
- Encorajar as crianças a considerar aquilo que apreciam e acarinham;
- Dar-lhes oportunidades para afirmar as suas escolhas;
- Encorajá-las a atuar, a comportar-se e a viver de acordo com as suas escolhas;
- Ajudá-las a tomar consciência dos seus hábitos comportamentais na sua vida.

Estes objetivos da abordagem da clarificação de valores orientaram o processo de planificação e elaboração das atividades a realizar. Assim sendo, todos os enunciados e indicações presentes nos guiões foram redigidos para encorajar os alunos a dar a sua opinião e a fazer uma escolha livre perante uma determinada situação. Por esta razão, houve necessidade de não integrar qualquer opinião nestes enunciados, com o intuito de não influenciar os alunos nas suas escolhas.

Considerando a finalidade “desenvolver atividades orientadas para a promoção do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB, num quadro EDS e centradas na abordagem da clarificação de valores” e a questão de investigação “qual o contributo de atividades, de âmbito EDS, centradas na abordagem da clarificação de valores, no desenvolvimento do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB?”, para estimular o desenvolvimento moral dos alunos, as atividades propostas foram construídas para provocar conflitos

sociocognitivos, como ponto de partida para momentos de reflexão individual e discussão. Neste sentido, as atividades colocaram os alunos em conflitos sociocognitivos, a partir da perspectiva dos vários intervenientes presentes nas situações exploradas, sobre a qual decidiam e ajuizavam moralmente.

Relativamente ao enquadramento das atividades numa perspectiva EDS, seguiram-se como linhas orientadoras as seguintes características, definidas pela UNESCO (2012; 2007; 2005):

- apoia-se nos princípios e valores subjacentes ao DS;
- procura o equilíbrio entre os três pilares da sustentabilidade – ambiente, sociedade e economia;
- promove a aprendizagem ao longo da vida;
- considera o contexto local (localização geográfica e a cultura);
- baseia-se nas necessidades, perspectivas e condições locais, considerando os seus efeitos e consequências ao nível internacional;
- envolve educação formal, não formal e informal;
- compreende a natureza evolutiva do conceito de sustentabilidade;
- aborda conteúdos, como a desflorestação, a distribuição desigual da riqueza, a igualdade entre géneros, etc., tendo em conta o contexto, problemas globais e prioridades locais;
- desenvolve a capacidade de decisão dos cidadãos em questões comunitárias, de tolerância social, de preservação ambiental, mão de obra flexível e qualidade de vida;
- é interdisciplinar: a EDS estende-se a todas as áreas disciplinares;
- recorre a um leque variado de técnicas pedagógicas, como o debate e a discussão em grupo, a realização de simulações e a exploração de histórias, que promovem a aprendizagem participativa e uma elevada competência de pensamento.

Desta forma, nas atividades predominaram a exploração de histórias e a discussão em grupo. As questões foram formuladas para consciencializar os alunos dos problemas existentes nas situações propostas e estimular a sua capacidade de tomar decisões na resolução dos problemas, considerando as consequências e o seu papel enquanto cidadãos.

Na seleção dos temas procurou-se integrar os três pilares da EDS. Desta forma, os temas abordados durante as atividades envolviam questões ambientais, políticas,

sociais e económicas, havendo, em cada atividade, a exploração destes tópicos com os alunos. Adicionalmente, foi considerado outro critério na escolha dos temas: a familiaridade dos alunos com as situações. Pretendia-se que os alunos já tivessem conhecimento sobre as situações, de modo a permitir uma abordagem que partisse das suas conceções, que lhes fornecesse mais conhecimentos e a oportunidade de decidirem.

No que concerne às sessões de identificação do estágio de raciocínio moral, os dilemas morais foram elaborados a partir do Dilema de Heinz, referido por Valente (1989), tendo as questões das atividades sido formuladas com base nos exemplos demonstrados no mesmo documento.

Durante a elaboração das atividades teve-se em consideração alguns recursos propostos em vários documentos e *sites*, relacionados com a EDS e com a clarificação de valores. Importa mencionar que o documento com as atividades de referência, comum a todas as sessões, foi o de Valente (1989). Destes documentos foram adaptadas atividades relacionadas com o DS e de clarificação de valores, de acordo com as necessidades e cuidados acima referidos. O quadro seguinte mostra todas as fontes utilizadas na construção e desenvolvimento das atividades.

Quadro 4 – Atividades adaptadas e respetivas fontes.

Sessão	Atividade	Documentos
2	O que valorizas?	Daher, D. (2004). <i>Values workshop: what's of worth?</i> Austin: University of Texas. [Retirado de <a href="https://www.cmhc.utexas.edu/clearinghouse/files/DP030.pdf">https://www.cmhc.utexas.edu/clearinghouse/files/DP030.pdf</a> ]. (Consultado em março de 2016).
3	Para onde vai o dinheiro?	University of British Columbia (2006). <i>What makes our blue jeans blue?</i> [Retirado de <a href="http://resources4rethinking.ca/en/resource/what-makes-our-blue-jeans-blue">http://resources4rethinking.ca/en/resource/what-makes-our-blue-jeans-blue</a> ]. (Consultado em abril de 2016)  University of Cambridge (2006). <i>Well dressed?</i> [Retirado de <a href="http://fashioninganethicalindustry.org/file/Welldressed.pdf">http://fashioninganethicalindustry.org/file/Welldressed.pdf</a> ]. (Consultado em março de 2016).
4	Justiça laboral	Marsh, J. (n.d.). <i>Clarifying personal values</i> . Austin: University of Texas. [Retirado de <a href="https://www.cmhc.utexas.edu/clearinghouse/files/DP007.pdf">https://www.cmhc.utexas.edu/clearinghouse/files/DP007.pdf</a> ]. (Consultado em abril de 2016).

Na elaboração das atividades foram produzidos guiões com duas partes. A primeira, destinada ao professor investigador, incluiu as orientações para a ação e implementação de cada atividade (Apêndice B). A segunda, dirigida aos alunos, continha o enunciado das atividades e, naquelas em que o professor investigador não podia intervir, instruções de como as realizar e informações adicionais sobre conceitos ou termos mais complexos (Apêndice A).

Todos os enunciados escritos providenciados aos alunos procuraram uma linguagem simples e familiar, de modo a causar menos transtornos na compreensão e interpretação do que lhes era pedido. Pelo mesmo motivo, durante os diálogos e discussões ao longo das sessões, o professor investigador utilizou uma linguagem mais simples, mantendo o rigor científico.

Importa ainda referir que a elaboração das atividades assentou num processo construtivo, envolvendo momentos de revisão e reformulação constantes, com o apoio da Professora Orientadora. Além disso, identificou-se a necessidade de alterar as atividades, consoante as observações e dados recolhidos em atividades anteriores. Por estes motivos, o planeamento das atividades foi cíclico.

### **3.3.2 Implementação**

O seguinte quadro apresenta as sessões realizadas, as datas em que ocorreram, a respetiva duração e o nome da atividade correspondente.

Quadro 5 - Calendarização da implementação das atividades e respetiva duração.

Sessão	Momentos	Nome da atividade(s)	Foco	Data (duração)
A	2	Dilema do Sr. Miguel	Identificação do estádio de raciocínio moral	21 de abril (45 minutos) 5 de maio (30 minutos)
B	2	O que valorizas?	Distribuição da água pelas populações (clarificação de valores)	6 de maio (45 minutos) 13 de maio (45 minutos)
C	2	Para onde vai o dinheiro?	Distribuição da riqueza (clarificação de valores)	20 de maio (45 minutos) 26 de maio (15 minutos)
D	1	Justiça laboral	Direito laboral (clarificação de valores)	26 de maio (30 minutos)
E	1	Dilema dos amigos do Sr. Miguel	Identificação do estádio de raciocínio moral	3 de junho (45 minutos)

#### ▪ **Sessão A – “Dilema do Sr. Miguel”**

A primeira sessão realizou-se nos dias 21 de abril e 5 de maio, tendo a duração de 45 minutos no primeiro dia e 30 minutos no segundo dia.

Antes de distribuir os guiões (Apêndice A – sessão A1), o professor investigador contextualizou os alunos referindo o tipo de atividade e as indicações necessárias à realização da mesma, de modo a evitar qualquer intervenção ou interação com a turma. O objetivo desta ausência é justificado pelo facto de a interação poder influenciar os alunos nos seus juízos e respetivos argumentos.

Nesta atividade os alunos responderam a dois conjuntos de questões tendo por base um dilema. Este dilema conta a história do Sr. Miguel que se vê num dilema moral: ou salva o filho à custa da vida e bem-estar dos outros e do ambiente ou vê o filho sofrer. As questões foram formuladas para que os alunos demonstrassem a sua posição perante a situação descrita no dilema e as justificações da mesma.

No primeiro dia, iniciaram a sessão com a leitura do texto a relatar a situação do Sr. Miguel e, em seguida, responderam ao primeiro conjunto de questões sobre a mesma. No segundo e último dia, os alunos voltaram a ler o texto para depois responder por escrito a um novo conjunto de questões complementares (Apêndice A – sessão A2). Este último conjunto de questões mostrou-se necessário devido ao grande número de alunos que não mostrou evidências do seu estágio de raciocínio moral.

Esta atividade tinha como tempo limite 35 minutos e todas as respostas dos alunos foram registadas a caneta numa folha pautada do guião.

#### ▪ **Sessão B – “O que valorizas?”**

Esta sessão realizou-se nos dias 6 e 13 de maio, ocupando, no total, 90 minutos (45 em cada).

O professor investigador distribuiu a cada aluno um guião (Apêndice A – sessão B) com a atividade orientada para a clarificação de valores e conhecimento do conceito de desenvolvimento sustentável. Em seguida, informou os alunos dos tipos de atividade a realizar ao longo da sessão.

Primeiramente, os alunos preencheram um brasão de armas para conhecerem o que mais valorizavam em relação à sustentabilidade do planeta, tendo em conta as suas vivências pessoais.

Seguidamente, os alunos ouviram a leitura de um texto que retratava uma situação real, neste caso, a desigualdade no acesso a água potável vivida em África.

Após esta leitura, responderam a um conjunto de questões orientadas para clarificarem os seus valores e tomarem consciência do que mais (ou menos) valorizavam nesta situação. Estas questões serviram de mote para a discussão, na qual os alunos foram desafiados a considerar as diferentes perspetivas dos vários intervenientes.

Posteriormente, os alunos visionaram um vídeo com o objetivo de conhecer a definição de desenvolvimento sustentável, ou seja, alcançar um desenvolvimento capaz de garantir as necessidades das gerações atuais sem comprometer as gerações futuras. Para explorarem o conceito, responderam de forma escrita, individualmente, a três questões do guião. A terminar este momento da atividade, os alunos foram desafiados pelo professor investigador a partilhar as suas respostas com os colegas, de modo a garantir que todos chegassem à definição proposta no vídeo.

Para finalizar a sessão, os alunos preencheram um brasão de armas idêntico ao realizado no início, mas, desta vez, com o conhecimento do conceito de DS e com a influência da discussão realizada na atividade.

#### ▪ **Sessão C – “Para onde vai o dinheiro?”**

A terceira sessão realizou-se nos dias 20 e 26 de maio, com a duração de 45 e 15 minutos, respetivamente.

A sessão começou com um *cartoon* para introduzir a questão do que é necessário para produzir uma peça de roupa. Com esta contextualização, era pretendido que os alunos tivessem conhecimento dos processos e recursos necessários para a produção de uma peça de roupa e das implicações desta produção industrial para a sustentabilidade do planeta.

Assim, os alunos leram o *cartoon* e, em diálogo, referiram alguns processos e recursos necessários. Após esta discussão e a distribuição de um esquema pela turma (Apêndice A – sessão C), retratando os recursos necessários dentro de cada etapa da produção, os alunos dividiram o valor do preço de venda de uma peça de roupa por cada recurso indicado, desde os custos associados até ao lucro de cada interveniente empresarial.

Terminado o preenchimento, os alunos foram confrontados com uma estimativa da divisão real, em cada tópico, e compararam com a sua resposta. Desta forma, conheceram a injustiça na distribuição da riqueza, mais concretamente, na distribuição do lucro entre empresas e empregados, sendo que estes recebiam apenas uma pequena parte, a dividir por todos.

Depois da exploração do tema, os alunos foram desafiados a colocar-se no papel dos intervenientes presentes numa empresa onde se tivesse esta prática. Assim, responderam a questões, enquanto empresários ou empregados, de uma empresa com injustiça na distribuição da riqueza que pretendia deslocar-se para a Ásia para garantir a sobrevivência financeira.

#### ▪ **Sessão D – “Justiça laboral”**

Esta sessão realizou-se a 26 de maio e teve a duração de 30 minutos.

No início da sessão, o professor investigador entregou o questionário (Apêndice C), deu as indicações para o seu preenchimento e recolheu-o passados 15 minutos. Os alunos responderam ao questionário individualmente.

Terminado o preenchimento do questionário, o professor investigador distribuiu pelos alunos o guião (Apêndice A – sessão D), onde estavam contidos os enunciados da atividade a realizar. Além disso, leu em voz alta os enunciados e retirou dúvidas de vocabulário ou esclareceu os alunos do que era pretendido em determinadas alíneas.

Em seguida, os alunos responderam, individualmente, a um conjunto de questões, nas quais se colocaram no papel de empresário ou de operário, de uma empresa que recebeu um prémio pelo cumprimento das normas ambientais, e decidiram, em cada papel, como deviam utilizar o dinheiro, justificando a sua opção. Por fim, escreveram um pequeno texto, no qual tinham de imaginar o que diriam ao seu patrão, enquanto empregados, no caso hipotético de serem substituídos por *robots* e perder, assim, o seu emprego.

As respostas e o texto foram registados na folha pautada fornecida com o guião.

#### ▪ **Sessão E – “Dilema dos amigos do Sr. Miguel”**

A última sessão realizou-se no dia 3 de junho e teve a duração de 45 minutos.

Nesta atividade foi colocado aos alunos um dilema equacionado a partir do utilizado na 1.<sup>a</sup> sessão. Repetindo os procedimentos da 1.<sup>a</sup> sessão, o professor investigador distribuiu o guião pelos alunos (Apêndice A – sessão E) e evitou qualquer intervenção ou interação com a turma. Os alunos responderam individualmente ao conjunto de questões, em silêncio.

Neste dilema, os alunos tinham de se colocar no papel de um amigo do Sr. Miguel que, ao presenciar o crime cometido, teria de decidir se denunciava o amigo. Em cada uma das suas respostas, os alunos tiveram de justificar a sua opção.



As respostas às questões foram registradas, a caneta, na folha pautada fornecida com o guião.

### 3.4 Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados são simultaneamente provas e pistas e incluem os elementos necessários, para pensar de forma adequada e profunda, dos aspetos que se pretende explorar. Estes autores acrescentam que, quando trabalhados cuidadosamente, os dados “servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (1994, p. 149).

Considerando os pressupostos anteriores e as questões de investigação, houve a necessidade de recolher informações ao longo de toda a implementação, numa forma descritiva e detalhada.

Foram escolhidos técnicas e instrumentos de recolha de dados considerados mais adequados para responder às questões de investigação formuladas, de modo a evitar “um conjunto de dados e resultados inconsistentes e sem relevância para a investigação” (Coutinho, 2014, p.47).

As técnicas e instrumentos de recolha de dados usadas são apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 6 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Fontes de dados</b>
<b>Observação</b>	Diário do professor investigador	Registo escrito do diário
<b>Inquérito</b>	Questionário	Questionários respondidos pelos alunos
<b>Análise documental</b>	Instrumentos de análise das produções escritas e orais dos alunos	Produções escritas dos alunos e transcrição das produções orais de cada sessão

### **3.4.1 Observação: diário do professor investigador**

No âmbito da técnica de observação, optou-se por recorrer a observação não estruturada, isto é, o investigador regista o que observa em notas extensivas, “traduzidas em narrativas e registos detalhados” (Coutinho, 2014, p. 137).

Bogdan e Biklen (1994, p. 150) acrescentam que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflecte sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Neste estudo, as notas foram recolhidas na ótica de observador participante, dada a relação do professor investigador com o contexto. Como refere Yin (2015), a observação participante proporciona oportunidades, ao mesmo tempo que envolve desafios. Por um lado, o observador tem acesso a eventos inacessíveis por outros meios. A sua presença no contexto permite-lhe aperceber-se de acontecimentos, emoções e até comportamentos dos sujeitos que podem passar despercebidos na gravação audiovisual.

Contudo, a observação participante coloca em causa a parcialidade do professor investigador. Como elemento participativo na ação, tem de assumir posições durante a sua prática e, assim, corre o risco de enviesar o seu relato do observado, pelas suas emoções ou atitudes.

Assim sendo, a conjugação dos papéis observador/participante pode conduzir a uma incapacidade de “tomar notas ou levantar questões sobre os eventos a partir de diferentes perspetivas, como faria um bom observador” (Yin, 2015, p. 121). Para evitar este constrangimento, recorreu-se à gravação áudio das sessões, garantindo-se, desta forma, uma nova fonte de informação sobre o mesmo fenómeno.

No presente estudo, todas as sessões foram descritas no diário do professor investigador, incluindo os acontecimentos considerados pertinentes, o ambiente de sala de aula e conteúdos dos comentários dos alunos, bem como as emoções e dificuldades sentidas pelo professor investigador, seguidas de uma breve reflexão.

### **3.4.2 Inquérito por questionário**

Como forma de responder à questão de investigação relativa à opinião dos alunos sobre as atividades elaboradas e implementadas surgiu a necessidade de realizar um inquérito por questionário.

Esta opção é fundamentada pela versatilidade deste instrumento que permite a recolha de informação, relacionada com as perceções e opiniões dos alunos, sendo

possível a sua recolha ao mesmo tempo junto de diferentes respondentes (Coutinho, 2014; Pereira, 2004), sendo possível obter uma grande quantidade de informação junto dos respondentes, num espaço curto de tempo. Por outro lado, o questionário é estruturado na perspetiva do investigador, o que pode limitar a diversidade de informação a ser coletada (Pereira, 2004), e está condicionado pelo público-alvo, pelo seu nível etário e literacia (Coutinho, 2014).

Tenbrink (1984) refere que o questionário é uma lista de perguntas escritas, utilizado para obter opiniões e conhecer atitudes dos alunos. A estrutura e o tipo de questões devem ser adaptados consoante o seu objetivo.

Atendendo à questão de investigação conhecer a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas, as questões inseridas no questionário eram do tipo fechado à exceção da última. Esta exceção justifica-se pela possibilidade de recolher mais informação detalhada e até inesperada (Hill e Hill, 2005).

A inclusão de questões de tipo fechado é justificada, por um lado, pela sua simplicidade de resposta (Hill e Hill, 2005), uma vez que o público-alvo deste estudo são alunos ainda em idade infantil (11 e 12 anos). Por outro lado, este tipo de questões permite uma análise rápida e fácil da informação recolhida.

Seguindo estes pressupostos, o questionário foi desenvolvido tendo em consideração o público-alvo e a facilidade na análise dos dados recolhidos. Durante a sua elaboração, procurou-se ajustar a linguagem utilizada no questionário a alunos do 6.º ano e recorreu-se à utilização de questões de tipo fechado para garantir que os alunos respondiam ao pretendido.

Importa salientar que este questionário foi adaptado dos questionários já desenvolvidos e aplicados por Moreira (2015) e Mota (2014). Optou-se por estruturar o questionário do mais objetivo para o mais subjetivo, vindo em primeiro lugar as questões de tipo fechado (questões de escolha múltipla) e, por fim, a questão de resposta aberta. As questões foram selecionadas pela sua adequação à obtenção de informação para responder à questão de investigação pretendida.

O questionário (Apêndice C) estava dividido em duas partes, organizadas pelo tipo de questão (de tipo fechado para o aberto), seguindo a ordem das questões de investigação. A primeira incidia unicamente na opinião dos alunos sobre o tipo de atividades. Na segunda parte, o foco era conhecer a opinião dos alunos sobre as sessões no geral e a influência destas nas suas aprendizagens, em relação ao DS, proporcionando, ainda, uma oportunidade de escreverem comentários adicionais ou sugestões de melhorias a efetuar.

A primeira parte continha duas questões de escolha múltipla, nas quais os alunos tinham de assinalar numa escala de 1 a 5 o quanto gostaram da sessão e das atividades realizadas, respetivamente. A segunda e última parte, incluía duas questões de escolha múltipla e uma de resposta aberta. A primeira questão de escolha múltipla pretendia conhecer a opinião dos alunos sobre a generalidade das sessões enquanto a segunda procurava conhecer a opinião dos alunos sobre o contributo das atividades realizadas para as suas aprendizagens no âmbito do DS. No que diz respeito à questão de resposta aberta, foi pedido aos alunos para darem a sua opinião pessoal, na qual poderiam escrever outros comentários e/ou sugestões para melhorar as atividades realizadas, de acordo com a sua opinião.

Este questionário foi aplicado no final da sessão C, a todos os alunos, de forma anónima, para reduzir o constrangimento dos alunos na resposta às questões.

### **3.4.3 Análise documental**

No presente estudo foram analisadas as produções escritas e orais dos alunos, ou seja, as respostas dos alunos às questões sobre os dilemas morais e as suas produções escritas e orais durante as sessões de clarificação de valores. As produções orais dos alunos foram registadas em texto através da transcrição das gravações áudio, utilizando as convenções de Martins (1989) (Anexo A).

A opção pela gravação áudio das sessões justifica-se pelas limitações do registo escrito, apontadas por Almeida e Freire (2008). Segundo estes autores, a capacidade de registo escrito é limitada, pois podem ser excluídos pormenores pertinentes ao estudo. Logo, o recurso à gravação das sessões mostra-se uma estratégia eficaz na diminuição desta limitação.

Porém, a presença do equipamento de gravação pode provocar enviesamentos, como por exemplo, “induzir um maior cuidado do sujeito nas suas verbalizações” (*idem*, 2008, pp. 145-146). Por esta razão, optou-se por utilizar um equipamento familiar aos alunos e já presente na sala de aula, o computador na secretária do professor, e um *tablet* do colega de estágio, pelo seu tamanho reduzido. Os dispositivos foram posicionados em dois pontos estratégicos da sala de aula, de modo a cobrir uma maior área e garantir a gravação das intervenções.

Os mesmos autores afirmam que esta análise está dependente da capacidade de verbalização e de expressão por parte dos participantes, o que nem sempre acontece em crianças ou idosos ou em participantes com baixo nível de literacia, podendo as

produções resultantes não incluem conteúdos explícitos e pertinentes para os objetivos em questão.

De modo a analisar as produções escritas dos alunos relativamente às suas respostas sobre as situações dos dilemas morais (sessões A e E) foram construídos dois instrumentos de recolha de dados (um para cada sessão) (Apêndices D e E). Estes instrumentos foram adaptados de Valente (1989), a partir de um quadro onde estavam contidos os argumentos contra ou a favor para cada um dos seis estádios de raciocínio moral, no caso do dilema de Heinz. Esta opção justifica-se pela fácil leitura e capacidade de precisar a ligação entre os argumentos e os indicadores que permitem identificar o estádio de raciocínio moral.

Em relação às restantes produções dos alunos (das sessões B, C e D) foi construído um instrumento de recolha de dados (Apêndice F) baseado no referencial teórico de Valente (1989), presente no quadro 2 do capítulo anterior. Este instrumento contém uma escala com os estádios de raciocínio moral e a respetiva descrição para possibilitar o enquadramento das razões apresentadas pelos alunos para justificar a sua posição.

### 3.5 Análise dos dados

Neste estudo optou-se pela análise de conteúdo, nas produções escritas e orais dos alunos, e pela análise estatística descritiva, no tratamento de dados das questões de tipo fechado do questionário.

Como refere Bardin (2011), a análise de conteúdo caracteriza-se por um conjunto de técnicas destinadas à análise das comunicações. Por outras palavras, esta técnica é mais utilizada na análise de texto, de origem escrita ou oral. No presente estudo, foram analisados segundo este método a questão aberta do inquérito por questionário, as produções escritas dos alunos, os textos da transcrição dos registos orais e os textos do diário do professor investigador.

Esta técnica permite analisar de forma sistemática o material textual, de forma a decifrar e quantificar “a ocorrência de palavras/frases/temas considerados «chave» que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2014, p. 217).

Em concordância com a questão de investigação, conhecer o contributo de atividades, no âmbito da EDS, centradas na abordagem da clarificação de valores, para o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos, as produções escritas serão analisadas quanto ao tema, uma vez que é um tipo de análise usualmente utilizado para estudar motivações de opiniões, de valores, de crenças ou tendências (Bardin, 2011). Neste estudo, serão identificados os núcleos de sentido (indicadores) presentes na comunicação, cuja presença permita identificar, com precisão, o estágio de raciocínio moral do argumento em questão, de acordo com os instrumentos de recolha de dados concebidos (Apêndices D, E e F).

Quanto ao processo de análise, seguiram-se as fases propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento de dados.

A fase de pré-análise, incorpora o que Bardin (2011, p. 126) designa por leitura flutuante, ou seja, consiste em “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto”. Em suma, tem como finalidade orientar o investigador na organização da análise.

Neste caso, procedeu-se à leitura de todas as produções escritas e orais dos alunos e ao diário do investigador. Desta leitura originou-se um plano de análise, que contemplava a ordem de análise dos documentos resultantes da implementação do estudo. Em primeiro lugar, foram analisadas as produções escritas dos alunos das sessões dos dilemas morais; em seguida, foram analisadas as produções escritas e

orais, por esta ordem, das sessões de clarificação; em terceiro, foi analisado o diário do professor investigador; por fim, analisou-se o inquérito por questionário.

Relativamente à exploração da documentação, a análise do conteúdo dos documentos foi realizada em dois momentos: recolha dos argumentos com conteúdos significantes e classificação dos mesmos quanto ao estágio de raciocínio moral. Assim, no primeiro momento, foi realizada uma leitura para identificar todos os argumentos que contivessem indicadores do estágio de raciocínio moral. Em seguida, estes argumentos foram categorizados quanto ao estágio de raciocínio moral, conforme o instrumento elaborado para esse mesmo efeito (sessões A e E - Apêndices D e E; sessões B, C e D - Apêndice F).

Por último, seguiu-se o tratamento dos dados, no qual foram organizados e registados os argumentos dos alunos, tendo em conta os indicadores, presentes nos instrumentos de recolha de dados. Assim sendo, nas sessões correspondentes aos dilemas morais (A e E), foi identificado o estágio moral de cada aluno, considerando os indicadores nos seus argumentos. Desta forma, são apresentados o número de alunos em cada estágio de raciocínio moral e as motivações mais comuns dentro de cada estágio de raciocínio moral, para se proceder à comparação entre o início e o fim da implementação das atividades e, assim, responder à questão de investigação em causa.

Relativamente às sessões (B, C e D), focadas na clarificação de valores, foi feito o registo dos argumentos com indicadores para identificar o estágio de raciocínio moral de cada aluno, em cada sessão, sendo registados o estágio moral de cada aluno e as motivações mais comuns em cada estágio de raciocínio moral. Estes dados foram organizados em quadros, para se estabelecer à posterior comparação ao longo das três sessões realizadas, de modo a obter-se evidências do desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos.

Os quadros onde foram registados os dados recolhidos foram construídos a partir dos instrumentos de recolha de dados (Apêndices D e E) que, por sua vez, foram adaptados de Valente (1989). Desta forma, os quadros podem conter sete categorias, seis destinadas aos estádios de raciocínio moral e outra reservada aos argumentos sem categorização de raciocínio moral, ou seja, sem indicadores explícitos para identificar o estágio de raciocínio moral.

Em relação ao inquérito por questionário, foram analisadas, em primeiro, as respostas dos alunos às questões de tipo fechado e, por último, as suas respostas à questão aberta. Convém reforçar que se optou pela análise estatística descritiva nas



questões de tipo fechado e pela análise de conteúdo, quanto ao tema, na questão de resposta aberta.

Black (1999, citado por Coutinho, 2014) considera que a análise estatística tem como função transformar os dados em informação para responder às questões em estudo.

Por este motivo, todos os dados recolhidos das questões de tipo fechado, respondidas pelos alunos, foram registados em tabelas de frequência. Assim, torna-se possível verificar, pelo número de ocorrências, as preferências e opiniões dos alunos.

## **Capítulo IV – Resultados**

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na sequência da análise dos dados recolhidos.

No primeiro ponto são expostos os resultados relativos à questão de investigação “qual o contributo de atividades, no âmbito da EDS, centradas na abordagem da clarificação de valores, para o desenvolvimento do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB?”. No segundo ponto são descritos os resultados correspondentes à questão “qual a opinião dos alunos sobre o tipo de atividades que realizaram?”. No ponto seguinte, são apresentados os resultados referentes à última questão de investigação “quais as representações dos alunos acerca das atividades realizadas para o desenvolvimento dos seus conhecimentos e capacidades face ao DS?”.

### **4.1 Contributo de atividades, no âmbito da EDS, centradas na abordagem da clarificação de valores para o desenvolvimento do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB.**

#### **▪ Dilemas para identificação do estágio de raciocínio moral**

De modo a identificar o estágio de raciocínio moral, os alunos responderam um conjunto de questões sobre um dilema inserido no tema do desenvolvimento sustentável. O primeiro momento consistiu em dois conjuntos de questões complementares, colocados na 1.ª e 2.ª sessões (Apêndice A – sessões A1 e A2), enquanto o segundo momento consistiu num conjunto de questões na última sessão da implementação (Apêndice A – sessão E).

#### **Sessão A – “Dilema do Sr. Miguel”**

Na sessão A, correspondente ao 1.º dilema, participaram 22 alunos. O quadro abaixo representa o estágio de raciocínio moral dos alunos participantes.

Quadro 7 – Frequência dos alunos em cada estágio de raciocínio moral no primeiro dilema (Sessão A).

<b>Estádio de raciocínio moral</b>	<b>N.º de alunos</b>
Estádio 1	15
Estádio 2	0
Estádio 3	1
Sem indicadores explícitos	6
<b>Total</b>	<b>22</b>

Entre os 22 participantes, não foi possível recolher evidências do estágio de raciocínio moral de 6 alunos. Entre os 16 alunos em que foi possível identificar o estágio de raciocínio moral, 15 evidenciaram ações motivadas pelo medo do castigo (estádio 1) e um aluno mostrou preocupações com a reprovação real ou hipotética pelos outros (estádio 3).

O quadro seguinte ilustra os argumentos utilizados pelos alunos.

Quadro 8 – Argumentos mais comuns dos alunos, em cada estágio de raciocínio moral, no primeiro dilema moral (sessão A).

<b>Estádios de raciocínio moral</b>	<b>Descrição: indicadores do estágio de raciocínio moral</b>	<b>Respostas dos alunos</b>
Estádio 1	Ação motivada pelo medo do castigo. Domina o medo irracional do castigo.	<p>“Sentir-me-ia preocupado por poder ir preso [...].”</p> <p>“Pensaria que iam chamar a polícia e ia pagar uma multa muito grande.”</p> <p>“Optava por incendiar as plantações porque não queria ver um filho meu a sofrer.”</p>
Estádio 2	Ação motivada pelo desejo de recompensa ou benefício. Reações de remorsos são ignoradas e o castigo é analisado em termos práticos.	----
Estádio 3	Ação motivada pela antecipação da reprovação real ou hipotética dos outros.	<p>“Se eu optasse por não salvar o meu filho, eu acho que a minha família iria-me odiar [...].”</p>

Sem indicadores explícitos	<p>“Porque saberia que os outros iam ficar sem os seus bens, e se ainda por cima eles não tivessem dinheiro para voltar a semear tudo ainda me sentiria pior.”</p> <p>“Que cometi um erro grave, porque as outras agora iriam precisar de ajuda.”</p> <p>“Eu me sentiria mal, porque eu teria na consciência que tinha feito uma coisa errada e má.”</p> <p>“Sentir-me-ia triste, porque não ajudei o meu filho.”</p>
----------------------------	---

Dentro estágio 1 (ação motivada pelo medo do castigo), os alunos deram como justificações o receio de serem presos ou de pagarem algum tipo de multa, bem como recearem as consequências do sofrimento do filho. Em relação ao estágio 3 (ação motivada pela antecipação da reprovação real ou hipotética dos outros), o aluno referiu como justificação a reprovação dos familiares, pois não optou por salvar o seu filho do sofrimento.

### Sessão E – “Dilema dos amigos do Sr. Miguel”

Relativamente à última sessão, com 22 participantes, foram obtidos os seguintes resultados.

Quadro 9 - Frequência dos alunos em cada estágio de raciocínio moral, no segundo dilema (Sessão E).

<b>Estádio de raciocínio moral</b>	<b>N.º de alunos</b>
Estádio 1	6
Estádio 2	1
Estádio 3	3
Sem indicadores explícitos	12
<b>Total</b>	<b>22</b>

No último momento de identificação do nível de raciocínio moral dos alunos, entre os 22 alunos, só foi possível identificar o estágio moral de 10 alunos, ficando 12 sem correspondência. Dos 10 alunos que evidenciaram o seu estágio de raciocínio moral, 6 apresentaram justificações motivadas pelo medo do castigo (estádio 1), 1 deu justificações motivadas pelo desejo de recompensa ou benefício (estádio 2) e 3 mostraram preocupação com a reprovação real ou hipotética pelos outros (estádio 3).

O próximo quadro representa os argumentos dados pelos alunos neste momento.

Quadro 10 - Argumentos mais comuns dos alunos, em cada estágio de raciocínio moral, no segundo dilema (sessão E).

<b>Estádios de raciocínio moral</b>	<b>Descrição: indicadores do estágio de raciocínio moral</b>	<b>Respostas dos alunos</b>
Estádio 1	Ação motivada pelo medo do castigo. Domina o medo irracional do castigo.	“Eu temeria mais ser acusado de cúmplice, porque ver um crime e não fazer denúncia à polícia considerado cúmplice.” “Eu tinha medo que o Sr. Miguel fizesse mal à minha família e destruísse a minha casa [...]”
Estádio 2	Ação motivada pelo desejo de recompensa ou benefício. Reações de remorsos são ignoradas e o castigo é analisado em termos práticos.	“Não, mas ele tinha de me dar uma recompensa.”
Estádio 3	Ação motivada pela antecipação da reprovação real ou hipotética dos outros.	“Achavam mal de mim, pensariam «que raio de amiga é ela».” “O que mais temeria de certeza, era a reação do Sr. Miguel para comigo.”
Sem indicadores explícitos	“Sim, porque assim ia evitar que ele cometesse mais crimes.” “Sim, porque aquilo que fez é crime.” “Bem, porque salvaria o Sr. Miguel de ser preso.” “Ter um sabor amargo, porque denunciei um amigo.” “Sentir-me-ia mal, porque ele só queria arranjar dinheiro para salvar o seu filho e só fez pior.” “Eu temeria menos o estado financeiro do Sr. Miguel, porque graças ao incêndio o Sr. Miguel conseguiu lucrar.”	

Como se pode verificar no quadro, no estágio 1, os alunos mostraram medo de serem acusados como cúmplices ou das possíveis represálias do Sr. Miguel, por o terem denunciado. Dentro do estágio 2, o aluno referiu que não denunciaria o Sr. Miguel caso ele lhe desse uma recompensa. Relativamente ao estágio 3, os alunos mostraram preocupação com a reação do Sr. Miguel, podendo ele questionar a amizade entre os dois ou reprovar a decisão tomada.

### Resumo dos resultados das sessões dos dilemas (A e E)

O quadro que se segue mostra o número de alunos em cada estágio moral nas duas sessões.

Quadro 11 – Frequência dos alunos em cada estágio moral nas sessões A e E.

Estádio de raciocínio moral	N.º de alunos	
	Sessão A	Sessão E
Estádio 1	15	6
Estádio 2	0	1
Estádio 3	1	3
Sem indicadores explícitos	6	12

Analisando os resultados presentes neste quadro, pode-se verificar que entre os 22 alunos participantes nas sessões A e E, 27% e 55%, respetivamente, não apresentaram indicadores nos seus argumentos para identificar o estágio de raciocínio moral.

Considerando-se apenas os alunos com indicadores nos seus argumentos, constata-se que, entre os 16 alunos da sessão A, 98% enquadrou-se no estágio 1 de raciocínio moral e 2% no estágio 3; e que, entre os 10 alunos da sessão E, 60% enquadrou-se no estágio 1, 10% no estágio 2 e 30% no estágio 3.

De todos os 22 participantes, só 10 produziram argumentos, em ambas as sessões, com indicadores para identificar o estágio de raciocínio moral. No próximo quadro, é exibida uma comparação entre os resultados das duas sessões.

Quadro 12 – Variação do estágio de raciocínio moral dos alunos entre as sessões A e E.

Aluno	Estádio de raciocínio moral - A	Estádio de raciocínio moral - E
A2	E1	E1
A3	E1	E1
A4	E1	E3
A7	E1	E1
A8	E3	E3
A10	E1	E1
A12	E1	E1
A16	E1	E3
A18	E1	E1
A20	E1	E1

A partir da análise deste quadro, verifica-se que dois alunos desenvolveram o seu estágio de raciocínio moral, do estágio 1 para o estágio 3. Os restantes alunos mantiveram o seu estágio de raciocínio moral, situando-se, em ambas as sessões, no primeiro estágio.

#### ▪ Sessões da clarificação de valores

Nas sessões restantes (B, C e D), as atividades centraram-se na clarificação de valores e abordaram vários temas relacionados com o DS.

#### **Sessão B – “O que valorizas?”**

Na primeira sessão de clarificação de valores (Apêndice A – sessão B), não existiram quaisquer ocorrências de argumentos com indicadores do estágio de raciocínio moral dos 22 alunos participantes.

No preenchimento dos brasões de armas, todos os alunos deram respostas centradas em atitudes e práticas ambientais, em ambos os momentos de preenchimento.

1. Proteger a Terra.	2. Não estragar alimentos
3. Não gastar água	4. Não estragar nada (água alimentos)

Figura 1 – Registo do aluno A5

1. É um planeta Terra em que os recursos não estão a consumir demasiado recursos.	2. Empenhar-me mais na reciclagem.
3. Andar menos de carro e mais de bicicleta.	4. Não deixar lixo no chão.

Figura 2 – Registo do aluno A21

Como indicam as ilustrações, no âmbito ambiental, os alunos referiram a poluição, a reciclagem, o desperdício da água, a preservação da natureza, o desperdício de recursos essenciais e a mudança de rotinas mais prejudiciais para o ambiente.

Em relação às alíneas da questão 2, sobre o que os alunos mais valorizavam na situação em causa, a maioria dos alunos deu respostas práticas de acordo com o seu desejo.

- a) Ter uma cistia para beber água.
- b) O sentimento de ter água para beber.

Figura 3 – Registo do aluno A19



b) ~~da~~ eu sinto que essas pessoas têm muita sorte,  
e deveriam fazer alguma coisa para ajudar ou  
contribuir para aquelas pessoas que não têm  
acesso a água potável.

Figura 4 – Registo do aluno A8

a) ~~sentir~~ que o mundo é injusto e não valer a pena  
a vida que eu tenho e uma vontade de não ~~estar~~ <sup>ver</sup> tudo.  
Deu muita vontade de ~~procurar~~ <sup>procurar</sup> por ~~uma~~ <sup>uma</sup> forma de ~~ajudar~~ <sup>ajudar</sup>  
~~aqueles~~ <sup>aqueles</sup> ~~que~~ <sup>que</sup> ~~estão~~ <sup>estão</sup> ~~sem~~ <sup>sem</sup> ~~água~~ <sup>água</sup> ~~potável~~ <sup>potável</sup>.

Figura 5 – Registo do aluno A10

A partir destas ilustrações verifica-se que os alunos mostraram desejo em ter acesso a água potável, quer por meio de recursos tecnológicos quer pela partilha de outras pessoas. Há ainda diversas referências à injustiça de não terem acesso a água potável.

No que diz respeito às produções orais dos alunos, os alunos não produziram argumentos com indicadores do seu estágio de raciocínio moral. Respeitante ao momento de discussão, o professor investigador registou no diário de bordo:

*Os alunos não compreenderam o objetivo das questões direcionadas para o que valorizavam e apesar do esforço, não consegui reformular as mesmas para facilitar a sua compreensão.*

*São demasiado abrangentes [questões] e não colocam o aluno numa situação em específico que promova o conflito racional. Na próxima discussão é preferível colocar os alunos em certas situações de um papel em conflito e dar-lhes a oportunidade de decidirem o que faziam.*

Analisando estes registos, verifica-se que os alunos não responderam como pretendido. Uma explicação possível, como apontado no diário do professor investigador, aponta para a formulação das questões que não focam os alunos num conflito sociocognitivo em específico.

Relativamente à participação dos alunos, no decorrer desta discussão participaram cerca de 60% dos alunos.

### Sessão C – “Para onde vai o dinheiro?”

Na sessão C participaram 21 alunos. É pertinente referir que nesta sessão não existiram produções escritas dos alunos, tendo em conta a atividade elaborada (Apêndice A – sessão C).

O quadro seguinte mostra os resultados obtidos, a partir da análise das transcrições das produções orais dos momentos de discussão.

Quadro 13 - Frequência dos alunos em cada estágio de raciocínio moral na sessão C.

<b>Estádio de raciocínio moral</b>	<b>N.º de alunos</b>
Estádio 1	0
Estádio 2	1
Estádio 3	0
Sem indicadores explícitos	20
<b>Total</b>	<b>21</b>

Nesta sessão, apenas foi possível identificar o estágio de raciocínio moral de um aluno. Os restantes alunos não produziram argumentos com as motivações explícitas do seu raciocínio moral.

No momento em que os alunos foram desafiados a colocar-se no lugar de um empregador, nenhum aluno proferiu argumentos com a presença de indicadores do estágio de raciocínio moral. Nesta situação, os alunos não concordaram com a sua prática, referindo que era injusto aquele modelo de gestão, como exemplifica a próxima transcrição.

*E – Não sei, é uma solução alternativa mas. Atendem à pergunta, é justo?*

*---*

*A – Não.*

*---*

*E – E porquê? Braços no ar. A6.*

*A6 – Porque ganham muito pouco.*

*(...)*

*E – Estás a dizer que o trabalho deles não é recompensado devidamente*

*---*

*A18 – Sim, porque eles trabalham muito ahm a fabricar as roupas e ahm ganham tão pouco.*

Quando foram colocados num papel oposto, de um operário em risco de ser despedido, apenas um aluno produziu um argumento com conteúdo explícito para identificar o estágio de raciocínio moral.

*A22 – Eu concordo com a ideia do A9 e ahm se ahm ia ter com o patrão e dizia-lhe na cara que se quisesse fechar a empresa, o dinheiro era repartido pelos trabalhadores e que o patrão ficava sem nada (esbracejar).*

Como mostra a transcrição, pela linguagem utilizada, percebe-se a intenção do aluno ser recompensado ou beneficiado. Desta forma, mostra um raciocínio enquadrado no estágio 2 de raciocínio moral.

Neste tópico de discussão, alguns alunos discordaram da atitude do empregador, condenando-o por desrespeitar os seus empregados, como exemplifica a transcrição seguinte:

*A9 – Eu diria que se ele fizesse isso seria uma grande falta de respeito pelos trabalhadores que dedicaram o seu tempo, que poderiam estar em casa a fazer outras coisas ahm mais úteis, quer dizer, mais úteis não, mas ( \* )*

Em relação à participação dos alunos, o professor investigador registou no diário:

*(...) poucos alunos responderam durante a discussão, havendo pouca quantidade de material para explorar e analisar.*

Ao longo da discussão, participaram 12 alunos, ou seja, cerca de 60% do grupo. Os restantes alunos não produziram qualquer argumento que permitisse a identificação do seu estágio de raciocínio moral.

#### **Sessão D – “Justiça laboral”**

Na última sessão foi realizada uma atividade escrita (Apêndice A – sessão D). Entre os 21 alunos participantes, obtiveram-se os seguintes resultados.

Quadro 14 – Frequência dos alunos em cada estágio de raciocínio moral na sessão D.

Estádio de raciocínio moral	N.º de alunos
Estádio 1	0
Estádio 2	9
Estádio 3	0
Sem indicadores explícitos	12
<b>Total</b>	<b>21</b>

Fazendo uma breve análise ao quadro, verifica-se que a maioria dos alunos não produziu argumentos com indicadores do seu estágio de raciocínio moral. Os restantes apresentaram indicadores inseridos no estágio 2 de raciocínio moral. No quadro seguinte são apresentadas as motivações mais comuns nas respostas dos alunos.

Quadro 15 - Argumentos mais comuns dos alunos, em cada estágio de raciocínio moral, na sessão D.

Estádios de raciocínio moral	Descrição: indicadores do estágio de raciocínio moral	Respostas dos alunos
Estádio 1	Ação motivada pelo medo do castigo. Domina o medo irracional do castigo.	
Estádio 2	Ação motivada pelo desejo de recompensa ou benefício. Reações de remorsos são ignoradas e o castigo é analisado em termos práticos.	“Se eu fosse patrão investia em pagar-lhes com o dinheiro que eles queriam (empregados) e que ficassem a gostar mais de mim.” “Eu diria-lhe [dir-lhe-ia] que pelo nosso esforço eu achava que eu e os meus colegas recebemos repartidamente [igualmente] o dinheiro como um bónus”
Estádio 3	Ação motivada pela antecipação da reprovação real ou hipotética dos outros.	
Sem indicadores explícitos	“Substituir mão-de-obra por máquina é uma grande falta de respeito porque quer dizer que o patrão achava que o trabalho de máquina é melhor que o normal.” “Substituir mão-de-obra humana por máquinas é mau.” “Inadmissível, porque há muitas pessoas em desemprego e não quero que aconteça isto nesta empresa.”	

Todos os alunos que evidenciaram o seu estágio de raciocínio moral mostraram motivações relacionadas com o desejo de recompensa ou benefício, ao afirmarem que pretendiam receber uma recompensa monetária ou serem beneficiados por outra pessoa ao premiá-la.

Nesta sessão, os alunos não produziram qualquer conteúdo oral, visto que a atividade foi unicamente escrita.

### **Resumo dos resultados das sessões de clarificação de valores (B, C e D)**

No sentido de clarificar a evolução dos alunos, apresenta-se o seguinte quadro, com o número de alunos em cada estágio de raciocínio moral, ao longo das sessões B, C e D.

Quadro 16 – Frequência dos alunos em cada estágio de raciocínio moral por sessão.

<b>Estádio de raciocínio moral</b>	<b>N.º de alunos</b>		
	Sessão B	Sessão C	Sessão D
Estádio 1	0	0	0
Estádio 2	0	1	9
Estádio 3	0	0	0
Sem indicadores explícitos	22	20	12
<b>Total</b>	22	21	21

Nas sessões B, C e D, observa-se uma elevada percentagem de alunos sem argumentos com indicadores de raciocínio moral nos seus argumentos (100%, 95% e 57%, respetivamente).

Na sessão C apenas um aluno deu argumentos com indicadores do seu estágio de raciocínio moral, estando ele enquadrado no estágio 2 de raciocínio moral. Na sessão D, todos os 9 alunos que evidenciaram indicadores situados no estágio 2 de raciocínio moral.

Importa relembrar que ao longo das sessões B e C, nos momentos de discussão na atividade, a percentagem de participação dos alunos aproximou-se dos 60% (cerca de 12 alunos), ou seja, em ambas as sessões, 9 alunos não tiveram qualquer intervenção oral. Há ainda que referir a brevidade das intervenções de muitos alunos.

## 4.2 Opinião dos alunos sobre este tipo de atividades realizadas

A segunda questão de investigação pretendia conhecer a opinião dos alunos sobre os temas e do tipo de atividades realizadas. Assim sendo, foi aplicado aos alunos um inquérito por questionário (Apêndice C) dividido em duas partes: uma para obter a opinião dos alunos sobre os temas abordados e tipos de atividades realizadas; outra para conhecer as opiniões/sugestões dos alunos as atividades realizadas. No total, responderam 21 alunos a este inquérito.

A primeira questão do questionário tinha como objetivo conhecer a opinião dos alunos sobre o tema abordado em cada atividade. Para isso, cada aluno classificou os temas numa escala de 1 a 5 (1 – Nada interessante; 5 – Muito interessante). Na análise aos questionários foram obtidos os seguintes resultados.

Quadro 17 – Opinião dos alunos sobre os temas abordados.

Tema	Classificações dos alunos				
	1	2	3	4	5
<b>A</b>	0	0	1 (5%)	12 (57%)	8 (38%)
<b>B</b>	0	0	5 (24%)	7 (33%)	9 (43%)
<b>C</b>	0	1 (5%)	5 (24%)	7 (33%)	8 (38%)

A partir deste quadro verifica-se que em relação ao tema “Desigualdade no acesso a água potável” (A), 38% dos alunos consideraram o tema muito interessante, 57% interessante e 5% mais ou menos interessante.

Quanto ao tema B, “Sustentabilidade na produção de bens” (B), 43% dos alunos atribuiu “Muito interessante”, 33% “Interessante” e 24% “Mais ou menos interessante”.

Relativamente ao tema “Distribuição da riqueza” (C), 38% dos alunos classificaram como o tema como “Muito interessante”, 33% como “Interessante”, 24% como “Mais ou menos interessante” e 5% como “Pouco interessante”.

Na segunda questão do questionário, os alunos classificaram o tipo de atividades de acordo com a sua opinião, numa escala de 1 a 5 (1 – Nada interessante; 5 – Muito interessante). O quadro abaixo descreve os resultados obtidos.

Quadro 18 – Opinião dos alunos sobre o tipo de atividades realizadas.

Tipo de atividade	Classificações dos alunos				
	1	2	3	4	5
<b>A</b>	1 (5%)	2 (10%)	4 (19%)	7 (33%)	7 (33%)
<b>B</b>	0	0	3 (14%)	10 (48%)	8 (38%)
<b>C</b>	1 (5%)	0	7 (33%)	7 (33%)	6 (29%)
<b>D</b>	1 (5%)	0	7 (33%)	8 (38%)	5 (24%)

As atividades com resposta a questões (A) foram consideradas muito interessantes por 33% dos alunos, interessantes por outros 33%, mais ou menos interessantes por 19%, pouco interessantes por 10% e nada interessantes por 5%.

Na alínea seguinte, referente à visualização de um vídeo (B), 38% dos alunos assinalaram-na como “Muito interessante”, 48% como “Interessante” e 14% como “Mais ou menos interessante”.

Sobre a elaboração do brasão de armas (C), 29% consideraram-na “Muito interessante”, 33% “Interessante”, 33% “Mais ou menos interessante” e 5% “Nada interessante”.

Em relação à alínea D (preenchimento de figuras), 24% avaliou como “Muito interessante”, 38% como “Interessante”, 33% como “Mais ou menos interessante” e 5% como “Nada interessante”.

Analisando estes resultados, é possível verificar que o tipo de atividade com avaliações mais positivas foi a visualização de um vídeo sobre o conceito de DS (B). A atividade com avaliações mais negativas foi a resposta a questões (A).

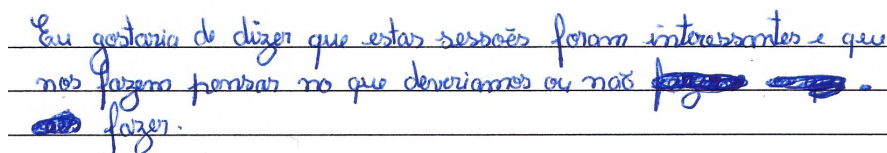
Da segunda parte do questionário, na primeira questão relativa à opinião dos alunos sobre as sessões, foram obtidos os resultados abaixo indicados. Convém referir que os alunos tinham de escolher uma das opções em cada par de adjetivos disponível (Interessante ou Desinteressante; Aborrecida ou Divertida; Desmotivadora ou Motivadora).

Quadro 19 – Opinião dos alunos sobre as sessões.

Adjetivos	Adjetivos usados e respetiva frequência					
1.º par	Interessante	21 (100%)	Desinteressante	0 (0%)	NR	0 (0%)
2.º par	Aborrecida	2 (10%)	Divertida	16 (76%)	NR	3 (14%)
3.º par	Desmotivadora	0 (0%)	Motivadora	20 (95%)	NR	1 (5%)

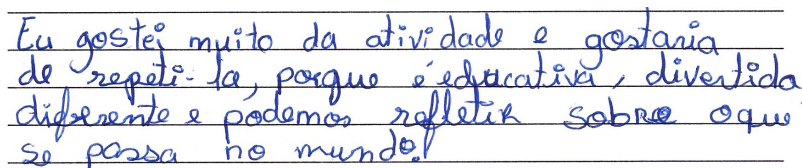
De acordo com o quadro, no primeiro par de adjetivos, “Interessante” ou “Desinteressante”, 100% dos alunos consideraram as sessões como “Interessantes”. No que diz respeito ao segundo par, “Aborrecida” ou “Divertida”, 10% dos alunos assinalou “Aborrecida”, 76% “Divertida” e 14% não respondeu. Por fim, no terceiro e último par de opções, “Desmotivadora” ou “Motivadora”, 95% dos alunos assinalou “Motivadora” e 5% não respondeu. Analisando estes resultados, é possível verificar que a maioria dos alunos considerou as sessões interessantes, divertidas e motivadoras.

Relativamente à última questão da segunda parte do questionário, de resposta aberta, todos os alunos gostaram das sessões realizadas, sendo que 42% afirmou vontade em repetir as sessões e 29% dos alunos consideraram-nas diferentes (do seu quotidiano escolar) e motivadoras. As seguintes figuras apresentam algumas dessas opiniões, nas quais são referidos o interesse, a diversão e destacada a oportunidade de reflexão dada nas atividades acerca de problemas da sociedade.



Eu gostaria de dizer que estas sessões foram interessantes e que nos fazem pensar no que deveríamos ou não fazer.

Figura 6 – Registo do aluno A18



Eu gostei muito da atividade e gostaria de repeti-la, porque é educativa, divertida, diferente e podemos refletir sobre o que se passa no mundo.

Figura 7 – Registo do aluno A6

Como principal sugestão às atividades, 19% dos alunos referiu que deviam ter sido exibidos mais vídeos ao longo das atividades. Como pontos negativos, três alunos apontaram que algumas sessões foram aborrecidas, pelo facto de terem de escrever muito, como mostrado nas próximas figuras.



professor, etc.).

Gostaria de repetir algumas, porque algumas foram um pouco aborrecidas tendo em conta que tínhamos de escrever muito. Mas algumas foram boas porque vimos vídeos e pensamos em conjunto. Mas no geral foi bom !!

Figura 8 – Registo do aluno A4

professor, etc.).

Sim porque foi interessante só que ficou mais exercício escrito e deixamos ver mais vídeos, o professor é mais divertido

Figura 9 – Registo do aluno A15

Sobre o papel do professor, não existiram críticas ou pontos menos fortes mencionados nas respostas dos alunos. Mais de metade, afirmou que gostou das intervenções do professor, da sua atitude em sala de aula e da forma como se relacionava com eles e organizava as atividades.

professor, etc.).

Eu gostei do professor era divertido, dava bastante coisa a fazer e eu fiquei a perceber bem o "material".

Figura 10 – Registo do aluno A9

No diário do professor investigador, também foi registada a insatisfação dos alunos perante as atividades escritas.

Quando anunciei que seria uma atividade idêntica à anterior, quase toda a turma manifestou o seu desagrado e aborrecimento. Na generalidade, os alunos reclamaram do tipo atividade, ao exclamar, aborrecidos, "Oh, professor...".

### 4.3 Representações dos alunos sobre o contributo das atividades realizadas para o desenvolvimento dos seus conhecimentos e capacidades face ao DS

A penúltima questão do questionário (Apêndice C) tinha como objetivo conhecer a opinião dos alunos sobre a contribuição das atividades concretizadas para os seus conhecimentos e capacidades face ao DS. Interessa referir que responderam 21 alunos a esta alínea do questionário.

Esta questão consistiu num quadro, no qual os alunos tinham de escolher uma das três opções (Mais, Mais ou menos ou Menos) para cada representação. O quadro que se segue apresenta os resultados obtidos.

Quadro 20 – Representações dos alunos sobre o contributo das atividades para as suas aprendizagens.

	N.º de alunos e percentagem			
	Mais	Mais ou menos	Menos	
<b>Ser</b>	18 (86%)	3 (14%)	0 (0%)	<b>consciente em relação ao impacto da atividade humana no planeta.</b>
<b>Ser</b>	9 (42%)	10 (48%)	2 (10%)	<b>capaz de sugerir possíveis soluções para problemas.</b>
<b>Ser</b>	10 (48%)	7 (33%)	4 (19%)	<b>capaz de reconhecer o que é mais importante para mim.</b>
<b>Ser</b>	12 (58%)	9 (42%)	0 (0%)	<b>capaz de reconhecer o que é mais importante para o planeta.</b>

Relativamente à opinião dos alunos acerca do impacto da atividade humana no planeta, 86% dos alunos afirma ter ficado mais consciente e 14% mais ou menos consciente, depois da participação nas atividades.

No tópico relacionado com a capacidade de sugerir possíveis soluções para problemas de sustentabilidade 42% considerou ter ficado mais capaz, 48% mais ou menos capaz e 10% menos capaz.

Em relação a serem capazes de reconhecer o que lhes é mais importante, 48% afirmou ser mais capaz, 33% mais ou menos capaz e 19% menos capaz.

Por último, 58% dos alunos respondeu estar mais capaz e 42% mais ou menos capaz de reconhecer o que é mais importante para o planeta.

professor, etc.).

*Eu refletia, porque tivemos a pensar no problema  
do qual como fazíamos melhor. Eu acho que  
aprendi algumas coisas importantes. Mas gostaria que  
fosse o mês inteiro.*

Figura 11 – Registo do aluno A10

Na questão aberta do questionário, os alunos também referiram que aprenderam, nomeadamente, sobre o impacto das suas ações para a sustentabilidade. Como descrito no diário do professor investigador, também outros dois alunos comentaram, após o final da atividade, que adquiriram conhecimentos novos sobre a sustentabilidade do processo industrial por detrás da produção de roupa.

*Os alunos A3 e A4 disseram que tinham gostado muito da sessão, que aprenderam coisas novas sobre o processo de fazer roupa e que desconheciam a necessidade de se usarem tantos recursos.*

Observando os resultados constatados, pode-se verificar que, após a sua participação nas atividades realizadas, a generalidade dos alunos considerou-se mais ciente e capaz de lidar com problemas relacionados com o DS.

## **Capítulo V – Conclusões**

Neste capítulo são apresentadas as conclusões de acordo com as questões de investigação, as limitações encontradas durante o estudo, sugestões para futuros estudos e as considerações finais.

### **5.1 Síntese conclusiva dos resultados**

Tendo em conta a finalidade do estudo “desenvolver atividades orientadas para a promoção do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB, num quadro EDS e centradas na abordagem da clarificação de valores” pretendia-se responder às seguintes questões de investigação: “qual o contributo de atividades, no âmbito da EDS, centradas na abordagem da clarificação de valores, para o desenvolvimento do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB?”, “qual a opinião dos alunos sobre este tipo de atividades que realizaram?” e “quais as representações dos alunos sobre o contributo das atividades realizadas para o desenvolvimento dos seus conhecimentos e capacidades face ao DS?”.

Nas sessões realizadas para identificar o estágio de raciocínio moral dos alunos (A e E), como exhibe o quadro 12, no capítulo 4, em ambos os dilemas, a maioria dos alunos deu respostas com um raciocínio moral centrado no medo irracional do castigo, enquadradas, portanto, no estágio 1 de desenvolvimento de raciocínio moral. Apenas três alunos produziram argumentos enquadrados no estágio 3 de raciocínio moral, ou seja, mostraram preocupação com a reprovação real ou hipotética pelos outros. Através da comparação destes dois momentos de identificação, entre os 10 alunos em que tal foi possível, conclui-se que na maioria dos alunos não se verificou um desenvolvimento do raciocínio moral, à exceção de 2 alunos que passaram do estágio 1 para o estágio 3 de raciocínio moral. Além disso, comparando os resultados entre as sessões, presentes no quadro 11, é possível concluir que existiu um desenvolvimento de raciocínio moral em alguns alunos.

Por estas razões, conclui-se que a maioria dos alunos não desenvolveu o seu raciocínio moral.

Nos resultados das sessões focadas na clarificação de valores, os alunos que incluíram indicadores nas suas respostas, enquadraram-se todos no estágio 2 de raciocínio moral. Tendo em conta os resultados obtidos, não se verificou um desenvolvimento de raciocínio moral.

Considerando os registos do diário do professor investigador, nomeadamente nas sessões B e C, constata-se que os alunos não responderam às questões conforme

pretendido, não concretizando, assim, juízos morais que traduzissem o seu estágio de raciocínio moral. Num desses registos, o professor investigador considerou a adequação das questões, uma vez que conduziam os alunos a responder de um ponto de vista prático, pois não focavam os alunos num papel ou perspectiva específica, sobre a qual tinham de optar e justificar. Por este motivo, conclui-se que as questões e as tarefas necessitam de colocar os alunos de uma forma mais focada, num determinado papel dentro de um conflito sociocientífico.

Por outro lado, a percentagem da participação dos alunos indicada nos resultados faz com que, nas atividades de discussão, alguns alunos tenham ficado sem participar, e produzir, desta forma, argumentos para se identificar o estágio de raciocínio moral.

No que concerne à opinião dos alunos sobre o tipo de atividades desenvolvidas, a maioria revelou ter interesse e motivação nas atividades realizadas durante as sessões.

Relativamente ao gosto dos alunos pelos temas e respetivas sessões, verifica-se que o tema com maior preferência foi a “Desigualdade no acesso a água potável” e o menos preferido a “Distribuição da riqueza”. Todavia, as respostas indicaram que a maioria dos alunos se interessou por todos os temas, como mostram os quadros 16 e 18, do capítulo 4.

Através do quadro 17, do capítulo 4, é possível concluir que a atividade preferida dos alunos foi a visualização de um vídeo enquanto a menos preferida foi a resposta escrita a questões. Esta conclusão é suportada, também, pelos comentários dos alunos na questão aberta do questionário, na qual mencionaram gostar menos de escrever ou sugeriram que as atividades tivessem mais vídeos (Figuras 8 e 9).

É importante ainda salientar que, no geral, os alunos gostaram das atividades desenvolvidas, essencialmente pelo facto de lhes permitirem fazer atividades “diferentes” àquelas que realizam regularmente em sala de aula, como a discussão em conjunto, a reflexão de e sobre problemas da sociedade (Figuras 6 e 7). Similarmente, os alunos também gostaram do professor e da relação mantida com ele durante as atividades (Figuras 10).

No que diz respeito à última questão de investigação, a maioria dos alunos afirmou que as atividades contribuíram para a sua aprendizagem, conforme evidenciam os resultados do quadro 19, no capítulo anterior. Portanto, os alunos consideraram estar mais cientes dos problemas relacionados com a sustentabilidade e daquilo que valorizam.

## **5.2 Limitações do estudo**

Em relação às limitações encontradas durante este estudo é pertinente salientar a brevidade de algumas sessões, pois os alunos chegaram atrasados às mesmas devido à aula de Educação Física, encurtando-se assim o tempo de concretização das atividades.

A opção por realizar discussões orais, em turma, pode ter contribuído para uma menor participação de vários alunos nesses momentos, o que contribuiu para a reduzida produção de argumentos em algumas sessões.

O equipamento de gravação do áudio provocou constrangimentos no momento da transcrição das produções orais dos alunos, reduzindo a quantidade de informação disponível para análise. Apesar de serem utilizados dois dispositivos, colocados em pontos opostos da sala de aula, nos momentos de sobreposição de várias vozes ou em que um aluno falava muito baixo, o conteúdo produzido não foi totalmente perceptível. Por este motivo, pequenos momentos das conversas desenvolvidas durante as sessões de implementação são incompreensíveis.

Durante o planeamento da intervenção, foi considerada a realização de entrevistas individuais. Devido à falta de formação do professor investigador em concretizar e conduzir entrevistas, optou-se por seguir outras técnicas de recolha de dados. A não utilização da entrevista individual levou a que alguns alunos não evidenciassem o seu estágio de raciocínio moral, prejudicando-se, assim, a quantidade de dados recolhida.

### **5.3 Sugestões para futuros estudos**

Para a realização de estudos futuros sugere-se:

- Replicação do estudo, mas com um reajustamento nas atividades focadas na clarificação de valores realizadas, de modo a garantir uma orientação que conduza os alunos a um estágio de raciocínio moral superior;
- Desenvolver atividades e estratégias, que se foquem mais em situações do cotidiano dos alunos, para abordar as atitudes e valores, visto eles terem demonstrado pouca consciência do seu papel na sustentabilidade, em relação ao que sentem e valorizam;
- Desenvolver atividades e estratégias centradas na EDS para desenvolver a literacia científica dos cidadãos, de modo a que compreendam os fenómenos existentes e tomem decisões mais informadas;
- Realizar um estudo, no mesmo âmbito, com um período de implementação maior e com maior número de alunos, de vários estabelecimentos de ensino, de modo a ser possível estabelecer uma conclusão mais generalizada;
- Desenvolver recursos digitais interativos que permitam ao aluno explorar as possíveis opções a tomar perante um conflito, prever as consequências e decidir em conformidade, sempre com a oportunidade de repetir e refletir sobre o processo.

## 5.4 Considerações finais

O presente estudo teve como finalidade desenvolver atividades orientadas para a promoção do raciocínio moral de alunos do 2.º CEB, num quadro EDS e centradas na abordagem da clarificação de valores.

Tendo em conta os resultados obtidos nas sessões com foco na clarificação de valores e a respetiva síntese conclusiva, sugere-se a realização de entrevistas individuais para recolher mais evidências e estabelecer, assim, o percurso individual dos alunos. Sugere-se, ainda, que as atividades sofram diversos reajustes nos seus enunciados, de modo a que os alunos se foquem mais no dilema em questão e nos possíveis papéis dos intervenientes para que possam, com isso, refletir mais afincadamente na perspetiva moral.

Por estas razões, sugere-se a replicação deste estudo, mas com uma intervenção alternada entre atividades de clarificação de valores e de exploração de dilemas morais, com foco EDS. Desta forma, os alunos têm oportunidade de conhecer, primeiramente, a situação em questão e os desafios que engloba, descobrindo o que mais valorizam num determinado papel e, por fim, de refletir e desenvolver o seu raciocínio moral, na exploração de um dilema moral, enquadrado na situação apresentada. Esta estrutura intercalada, por estes dois modelos de educação para os valores, tem o potencial de ensinar aos alunos a importância das suas próprias conceções na tomada de decisões que afetem o ser humano numa escala local, regional e global.

Quanto aos resultados referentes à opinião dos alunos sobre o tipo de atividades desenvolvidas, mostram um maior interesse e motivação por parte dos alunos, fundamentados pelas dissemelhanças destas atividades com aquelas realizadas em contexto de sala de aula. Na minha opinião, as atividades propostas neste estudo são um ponto de partida para tornar as aulas mais atrativas e lúdicas para os alunos e configuram-se mais pertinentes aos desafios impostos pela sociedade atual, ao estimular e desafiar os alunos a ponderar e a refletir sobre os mesmos.

Estes resultados das opiniões dos alunos sugerem também uma necessidade de se refletir sobre as práticas em sala de aula e sobre a integração da educação para os valores nas áreas curriculares, como por exemplo, em Português, na interpretação de textos e na planificação/escrita de textos de opinião; em Matemática, na exploração e interpretação de problemas relativos a situações problemáticas do DS e em Ciências Naturais, ao abordar os conteúdos partindo de um problema. Por isso, as conclusões



deste estudo reforçam a necessidade de se reformular e orientar o currículo a favor dos pressupostos teóricos mencionados neste estudo.

Como refere Coutinho (2014, p. 7) “é através da investigação que se reflecte e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras”. Por outras palavras, a investigação qualitativa ajuda o professor a melhorar a sua prática profissional, através da reflexão sobre a eficácia pessoal e da sua otimização (Bogdan e Biklen, 1994). Este processo de reflexão é, segundo Alarcão (1996), um caminho para compreender o contexto, de modo a melhorar os conhecimentos e atuações do professor. Esta postura reflexiva desenvolve a competência profissional do docente e leva-o, nas situações imprevistas, a atuar de forma ponderada e flexível (Alarcão, 2011).

O processo reflexivo deve basear-se numa recolha de dados bem sucedida, que contemple várias fontes de informação: produções escritas e orais dos alunos, registos de observação participante, estatísticas oficiais, documentos oficiais, entre outros, capazes de fornecer uma descrição detalhada, precisa e extensiva do contexto (Bogdan e Biklen, 1994). A estas notas, que ajudam o professor a compreender a realidade, podem-se ainda acrescentar ideias, estratégias e reflexões, que ajudam o docente a transformar a sua prática profissional (*idem*, 1994).

Durante o planeamento das atividades nesta investigação, seguiu-se um processo cíclico, que teve em consideração os dados recolhidos na sessão prévia, e possibilitou um reajustamento e adequação constantes às necessidades e dificuldades impostas pelos alunos. Este processo constitui o modelo do trabalho diário de um professor ciente da importância da reflexão para a melhoria da sua atividade profissional.

Além desta vertente, é importante salientar o contributo deste estudo para os meus conhecimentos relativos ao DS. Por um lado, adquiri conhecimentos essenciais que me farão refletir sobre as minhas ações e suas consequências na sustentabilidade. Por outro lado, tive acesso a várias fontes didáticas sobre o tema, o que vai permitir, no futuro, a integração de atividades no âmbito EDS nas áreas curriculares a que estarei capacitado.

Pelos motivos até aqui mencionados, o presente trabalho de investigação contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, pois concedeu-me a oportunidade de adquirir mais conhecimentos práticos, mais concretamente no método de recolha de dados e respetiva reflexão para o melhoramento das práticas.

## Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em Alarcão, I. (org.) (2013). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L., Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. 5.<sup>a</sup> edição. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cachinho, H. (2011). A EDS no Currículo Nacional. *Actas do Seminário Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. 157-176. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. [Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/740-educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel>]. (Consultado em maio de 2017).
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2.<sup>a</sup> edição. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C., Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), p. 221-243. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação. [Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>]. (Consultado em junho de 2016).
- Freitas, M. (2005). Educação para o desenvolvimento sustentável: sugestões para a sua implementação no âmbito da década das nações unidas. *VIII Congresso Galaico Português de Braga*. 1473-1488. Braga: Universidade do Minho. [Retirado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/186.pdf>]. (Consultado em outubro de 2015).
- Hill, M. M., Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. 2.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jacobi, P. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de pesquisa*, 118. 189-205. São Paulo. [Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>]. (Consultado em novembro de 2015).
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.

- Martins, I. (1989). *A energia das reacções químicas: modelos interpretativos usados por alunos do ensino secundário*. Tese de Doutoramento em Didática e Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Martins, I. et al. (2006). *Explorando: Coleção Ensino Experimental em Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, P. U., Lepre, R. (2010). A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 15 (1). São Paulo: Universidade Estadual Paulista. [Retirado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_pdf&pid=S1413-294X2010000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-294X2010000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)]. (Consultado em novembro de 2015).
- Moreira, F. (2015). *Abordagem da temática das plantas num contexto EDS orientado para o Pensamento Crítico no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Mota, D. (2014). *Tarefas matemáticas para promover o raciocínio matemático de alunos do ensino básico*. Tese de Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Oliveira, B. (2009). *Histórias infantis e formação dos valores morais*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Psicologia e Educação. [Retirado de <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2564/1/Disserta%C3%A7%C3%A3oBasilinaOliveira.pdf>]. (Consultado em novembro de 2015).
- ONU (1992). *Agenda 21*. Rio de Janeiro. [Retirado de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>]. (Consultado em novembro de 2015).
- ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. [Retirado de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>]. (Consultado em março de 2017).

- Pereira, A. M. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. Em Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (orgs.) (2004). *Investigação em Educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. C. (2008). *A Web 2.0 na Educação para os valores: problema ou desafio?*. Tese de Mestrado em Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e Departamento de Comunicação e Arte. [Retirado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1382/1/2009001024.pdf>]. (Consultado em novembro de 2015).
- Sá, P. (2008). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1º CEB: Contributos da Formação de Professores*. Tese de Doutoramento em Didática. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. [Retirado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1457/1/2008001375.pdf>]. (Consultado em outubro de 2015).
- Silva, I. (2006). *Educação para os valores em sexualidade: um estudo com futuros professores e alunos do 9º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. [Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6749/1/tese%20final.pdf>]. (Consultado em dezembro de 2015).
- Tenbrink, T. (1984). *Evaluacion: guia practica para profesores*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Tréz, T. (2014). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Ensino Básico: contributos da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação e do envolvimento familiar nos primeiros anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento em Multimédia em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Departamento de Comunicação e Arte. [Retirado de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/12670/1/8883.pdf>]. (Consultado em novembro de 2015).
- UNECE (2013). *Empowering educators for a sustainable future: Tools for policy and practice workshops on competences in education for sustainable development* [Retirado de [https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD\\_Publications/Empowering\\_Educators\\_for\\_a\\_Sustainable\\_Future\\_ENG.pdf](https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Empowering_Educators_for_a_Sustainable_Future_ENG.pdf)]. (Consultado em janeiro de 2016).

- UNESCO (2005). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável: 2005-2014*. Brasília: UNESCO. [Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>]. (Consultado em janeiro de 2016).
- UNESCO (2007). *The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014): The First Two Years*. [Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154093e.pdf>]. (Consultado em novembro de 2015).
- UNESCO (2012). *Education for Sustainable Development: Sourcebook*. [Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf>]. (Consultado em novembro de 2016).
- UNESCO (2013). *Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) after 2014*. [Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002243/224368e.pdf>]. (Consultado em novembro de 2016).
- UNESCO (2014a). *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*. [Retirado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Aichi-Nagoya\\_Declaration\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf)]. (Consultado em janeiro de 2016).
- UNESCO (2014b). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. [Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>]. (Consultado em dezembro de 2016).
- UNESCO (2014c). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. [Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230302e.pdf>]. (Consultado em janeiro de 2017).
- UNESCO (2016). *Global Action Programme*. [Retirado de <http://en.unesco.org/gap>] (Consultado em dezembro de 2016).
- UNESCO (2017a). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. [Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>]. (Consultado em maio de 2017).

- UNESCO (2017b). *Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. [Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246270E.pdf>]. (Consultado em abril de 2017).
- UNESCO, UNU (2008). *Decade of Education for Sustainable Development*. [Retirado de <http://www.desd.org/about.html>]. (Consultado em novembro de 2015).
- UNESCO Bangkok (2016). Education for Sustainable Development. *About ESD: from the Decade of ESD to the Global Action Programme*. [Retirado de <http://www.unescobkk.org/education/esd/about-esd/>]. (Consultado em janeiro de 2016).
- UNRIC (2016). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. [Retirado de [https://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods\\_2edicao\\_web\\_pages.pdf](https://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods_2edicao_web_pages.pdf)]. (Consultado em maio de 2017).
- Valente, M. (1989). A educação para os valores. Em: *O Ensino Básico em Portugal*, 133-172. Porto: ASA. [Retirado de [http://webpages.fc.ul.pt/~movalente/educacao\\_valores.pdf](http://webpages.fc.ul.pt/~movalente/educacao_valores.pdf)]. (Consultado em novembro de 2015).
- Venkataraman, B. (2009). Education for Sustainable Development. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 51 (2). Routledge, Taylor & Francis Group. [Retirado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/ENVT.51.2.08-10>]. (Consultado em dezembro de 2015).
- Yin, R. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5.<sup>a</sup> edição. Porto Alegre: Bookman.

## **Apêndices**

## Apêndice A – Guiões dos alunos

### ▪ Sessão A1

#### Guião de atividade

Nesta atividade terás de responder a um grupo de questões sobre a situação referida no texto.

O **tempo limite** de realização da atividade será de **35 minutos**.

As respostas são registadas na folha pautada deste guião.

#### 1. Lê o seguinte texto.

“O Sr. Miguel tem um filho com uma doença degenerativa rara nos músculos. Para manter o seu bem-estar, o filho precisa de tratamentos caros no estrangeiro para evitar as dores intensas por todo o corpo e a rápida perda da capacidade de se deslocar, deixando assim de ir à escola e de poder brincar com os seus amigos.

A empresa do Sr. Miguel, de corte e venda de madeira, está a passar por uma crise financeira. Para tentar resolver a situação da empresa, o Sr. Miguel pediu um empréstimo mas os bancos recusaram devido ao estado financeiro da empresa. A continuar assim, o Sr. Miguel deixará de ter lucro suficiente para manter a empresa e os tratamentos do seu filho.

Num certo dia, um amigo do Sr. Miguel sugeriu-lhe que incendiasse as plantações de árvores do seu fornecedor, com o objetivo de comprar a madeira mais barata. Desta forma, aumentava o lucro do negócio e tinha dinheiro para os tratamentos do filho.

As plantações situam-se nas encostas de uma serra com aldeias e vilas em seu redor. As características do terreno, os maus acessos rodoviários e o isolamento da região vão permitir a rápida propagação do incêndio. Se decidir incendiar, o Sr. Miguel sabe que é altamente provável arderem habitações e os seus residentes vão perder tudo o que têm. Essas pessoas vão ficar sem abrigo, sem um sítio para dormir e sem os seus pertences pessoais (roupas, eletrodomésticos e mobília). Podem perder tudo por que trabalharam a vida inteira.

O Sr. Miguel está desesperado. Ele não quer ver o filho em sofrimento.”



2. Responde às seguintes questões sobre a situação referida no texto, de acordo com o que realmente **pensas e sentes**.
1. O Sr. Miguel deve ignorar a destruição dos bens dos outros para ganhar mais dinheiro de modo a ter dinheiro suficiente para os tratamentos do filho?
    - a) Que razões te levam a tomar esta opção?
  2. Por que motivos deveria o Sr. Miguel destruir os bens dos outros de modo a garantir os tratamentos para o bem-estar do filho?
  3. E porque deveria o Sr. Miguel zelar pelos bens dos outros e deixar o filho em sofrimento?
  4. É importante para as pessoas fazer tudo o que podem para salvaguardar os bens dos outros?
    - a) Porquê? Ou por que não?
  5. Se fosses tu, incendiarias as plantações ou ficaria o teu filho em sofrimento? Porquê?
    - a) O que irias pensar depois de tomar a decisão?
    - b) O que sentirias sobre ti próprio(a)?
  6. O que pensas sobre a atitude do seu amigo ao dar-lhe este conselho?
    - a) Porquê?
    - b) Deveria o Sr. Miguel seguir o conselho do seu amigo só pela confiança que partilham?
  7. Imagina que és o Sr. Miguel.
    - a) Caso incendiasses as plantações, o que irias pensar e sentir?
- a1) Como explicas esses pensamentos e sentimentos?
- a2) O que pensarias de ti próprio(a)?
  - b) E se não optasses pelo incêndio, o que irias pensar e sentir?
- a1) Como explicas esses pensamentos e sentimentos?
- a2) O que pensarias de ti próprio(a)?
8. Na tua opinião, caso o Sr. Miguel optasse por incendiar as plantações, prejudicasse a vida de outras pessoas e fosse descoberto, ele deveria ser ou não ser preso?
    - a) Justifica a tua opinião.
  9. Imagina-te no lugar do Sr. Miguel. Incendiavas as plantações e não eras punido. Nesta situação, o que pensarias de ti próprio(a)?

**Expressões e vocabulário:**

- 1 – doença degenerativa muscular: doença que provoca a destruição dos músculos;
- 2 – encosta: terreno inclinado, monte ou colina;
- 3 – acessos rodoviários: estradas;
- 4 – propagação: aumento da área do incêndio, conquista de terreno pelo incêndio;
- 5 – punição: castigo que se dá a alguém, pena imposta por juiz.

**▪ Sessão A2****Guião de atividade**

Nesta atividade terás de responder a um grupo de questões sobre a situação referida no texto.

O **tempo limite** de realização da atividade será de **15 minutos**.

As respostas são registadas na folha pautada deste guião.

1. Responde às seguintes questões sobre a situação referida no texto, de acordo com o que realmente **pensas e sentes**.
  1. Porque é errado destruir os bens dos outros?
  2. Porque te sentirias mal se incendiasses as plantações?
  3. Porque seria importante para ti salvar o teu filho?
    - a. O que pensaria de ti a tua família se optasses por não salvar o teu filho? Porquê?
    - b. O que pensarias sobre ti próprio? Porquê?
  4. O Sr. Miguel incendiou as plantações. Já tem dinheiro para salvaguardar os tratamentos do filho.
    - a. O que pensarias de ti se estivesses nesta situação? Porquê?
    - b. Um grupo de 5 pessoas viu-te a cometer o crime. O que pensarias tu ao saber que outras pessoas te viram no momento em que incendiaste as plantações? Porquê?

▪ **Sessão B**

**Guião da atividade**

**1. Tendo em conta as tuas experiências de vida e pensamentos, regista, em cada secção do escudo, o que te é pedido (10 minutos).**

1. O que significa para ti um planeta Terra sustentável;
2. O que fizeste no último ano para tornar o planeta Terra sustentável;
3. Aquilo em que te empenharias para tornar a Terra um planeta mais sustentável;
4. Aquilo que desejarias que todas as pessoas se empenhassem para tornar a Terra um planeta mais sustentável.

1.	2.
3.	4.

## 2. Lê o texto (15 minutos).



“Pouco mais de um terço da população humana – 2,4 mil milhões de pessoas – não tem acesso a água potável. Em algumas regiões de África, mulheres e crianças carregam cerca de 20 litros de água, muitas vezes durante 5 horas, desde a fonte de água mais próxima até sua casa. Ao contrário, nos países industrializados numa habitação urbana são utilizados, em média, 640 litros de água por dia...”

Adaptado de *Save water, safe water*, em YouthXchange (retirado de

[http://www.youthxchange.net/download/guidechapters/YXC\\_guide2007\\_11\\_water-4th.pdf](http://www.youthxchange.net/download/guidechapters/YXC_guide2007_11_water-4th.pdf)).

- a) És um habitante de África. Precisas de percorrer todos os dias 26 quilómetros para conseguir apenas 2 litros de água potável. O que sentirias se tivesses de percorrer quilómetros para conseguir água potável?
  - a. Nestas condições o que mais ias desejar?
  - b. Que atitude/sentimento mais valorizarias nesta situação?
- b) Como alguém que tem acesso sem restrição a água potável, que sentimentos tens em relação a esta situação?

## 3. Vê o vídeo “What is Sustainable Development?” (10 minutos).

- a. O que é o desenvolvimento sustentável?
- b. Que princípios do desenvolvimento sustentável identificaste no vídeo?

**4. Na sequência das tarefas anteriores, regista, em cada secção do escudo, o que te é pedido (10 minutos).**

1. Para ti, o que significa sustentabilidade da Terra;
2. O que todos deveriam mudar em prol da sustentabilidade da Terra;
3. Aquilo em que te empenharias agora para tornar a Terra um planeta mais sustentável;
4. Aquilo que desejarias que todas as pessoas se empenhassem para tornar a Terra um planeta mais sustentável.

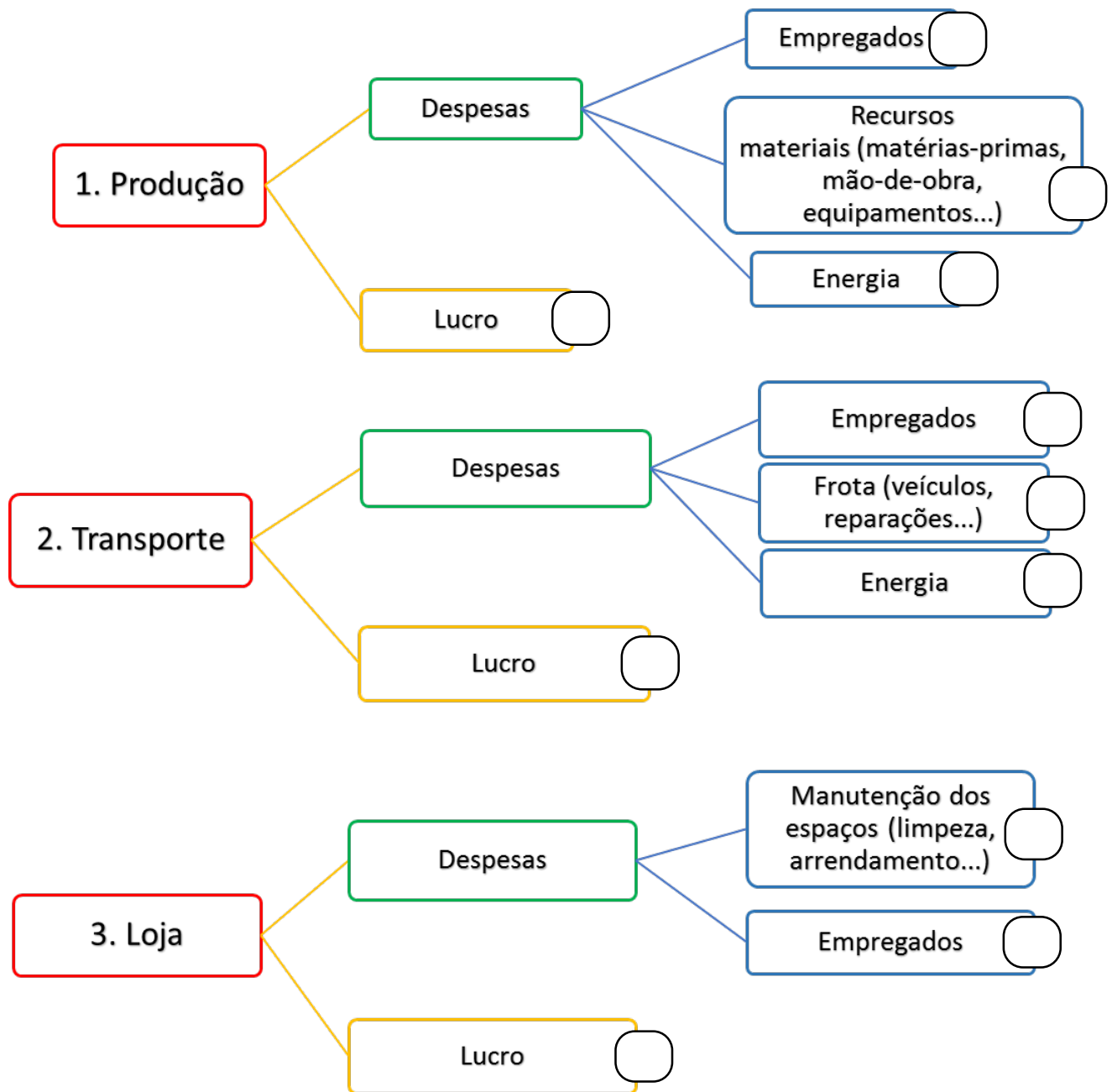
1.	2.
3.	4.

▪ Sessão C

**Guião da atividade**

1. Observa as figuras seguintes.

- a) Foste a uma loja de roupa e compraste uma camisola no valor de 10 euros. Divide esta quantia de dinheiro pelos espaços em branco, de acordo com os custos associados e o que consideras mais justo.



Cartoon de contextualização



▪ **Sessão D**

**Guião de atividade**

Nesta atividade terás de responder a questões sobre a situação referida.

O **tempo limite** de realização da atividade será de **25 minutos**.

As respostas são registadas na página pautada.

1. Devido ao cumprimento das normas ambientais, no que diz respeito à reciclagem, o Governo Português decidiu premiar uma empresa de tapeçaria com 50000€.



- a) És um funcionário desta empresa, em que querias que o teu patrão investisse o dinheiro?
- i. Encontraste o teu patrão na fábrica. Tenta convencê-lo a investir no que pretendes.
- b) Se fosses o patrão, como investirias o dinheiro?
- i. Estás numa reunião pedida pelos teus empregados. O que lhes dirias para justificar a tua opção?
- c) Depois de ouvir os funcionários, a direção da empresa pensou em várias opções. Ordena-as, da mais importante para a menos importante, sendo **6 - mais importante e 1 - menos importante**.

Distribuir o valor do prémio pelos empregados \_\_\_\_

Renovar a frota automóvel da administração \_\_\_\_

Investir em maquinaria para reduzir os custos de mão de obra \_\_\_\_

Oferecer uma semana de férias a todos os funcionários \_\_\_\_

Investir em novos equipamentos de segurança para as instalações \_\_\_\_

Construir uma secção na fábrica de lazer e cultura para os funcionários \_\_\_\_

- i. Justifica o que escolheste com o número 6, como o mais importante.
- ii. Justifica o que escolheste com o número 1, como o menos importante.
2. O teu patrão decidiu comprar equipamentos industriais (máquinas de produção automatizada, como por exemplo *robots*) para substituir metade dos funcionários.



A linha de produção onde trabalhas é uma daquelas onde haverá despedimento de pessoal. Numa reunião entre colegas foste eleito como o porta-voz para protestar a decisão ao patrão. Escreve um texto com o que gostarias de dizer perante o teu patrão sobre esta situação. Começa o teu texto com “Substituir mão-de-obra humana por máquinas é...”

## ▪ Sessão E

### Guião de atividade

Nesta atividade terás de responder a um grupo de questões sobre a situação referida no texto.

O **tempo limite** de realização da atividade será de **25 minutos**.

As respostas são registadas na folha pautada deste guião.

1. Recorda o texto da situação inicial, a partir da sua projeção no quadro interativo.
2. Lê o seguinte texto.

O Sr. Miguel pegou fogo às plantações. Com o incêndio obteve lucros suficientes para garantir os tratamentos do filho durante dois anos. No incêndio destruíram-se várias casas numa aldeia.

Além dos danos materiais, também o ambiente foi afetado. A qualidade do ar foi reduzida devido à libertação de grandes quantidades de dióxido de carbono; a erosão dos solos irá acentuar-se em consequência do desaparecimento das plantas; as águas poluíram-se com as cinzas do incêndio.

Ao fugir do local, o Sr. Miguel foi visto por duas testemunhas. As duas testemunhas eram suas amigas. Apesar da sua amizade, uma delas decidiu acusar o Sr. Miguel na polícia, ao pensar nas pessoas que perderam todos os seus bens e nas consequências ambientais, que afetam todos os seres vivos. A outra decidiu-se a não acusar o Sr. Miguel, pois pensou na melhoria do filho e na sua amizade.

3. Responde às seguintes questões sobre a situação referida no texto, de acordo com o que realmente **pensas e sentes**.

1. As testemunhas deveriam acusar, ou não, o Sr. Miguel? Justifica a tua resposta.

a) Como se deveria sentir a testemunha depois de acusar o Sr. Miguel?  
Porquê?

b) Como se deveria sentir a testemunha ao não acusar o Sr. Miguel?  
Porquê?

2. Por serem amigas do Sr. Miguel, deviam, ou não, as testemunhas acusa-lo? Justifica a tua resposta.

3. Se fosses tu, denunciarias, ou não, o Sr. Miguel? Justifica a tua resposta.

a) O que mais temerias depois de tomar a decisão? Porquê?

b) O que menos temerias? Porquê?

c) O que pensariam os familiares do Sr. Miguel sobre ti?

c1) Como é que tal te faria sentir? Explica porquê?

d) O que pensaria o Sr. Miguel de ti? Porquê?

d1) Como é que tal te faria sentir? Explica porquê?

4. O Sr. Miguel deverá ser castigado por ter ateado o incêndio para obter dinheiro para garantir os tratamentos ao filho? Justifica a tua resposta.

Dever-se-á o Sr. Miguel sentir-se bem, ou não, com a decisão que tomou? Justifica a tua resposta.

## **Apêndice B – Guiões do professor investigador**

### **▪ Sessão A1**

#### **Guião do professor investigador**

Nesta sessão os alunos são confrontados com um dilema centrado num conflito entre o bem-estar comum e o próprio bem-estar. O objetivo é identificar o nível de raciocínio moral dos alunos. Assim, e para evitar situações ou interações que possam tordar os resultados, o professor, após a entrega do guião, não fará qualquer intervenção, seja para responder a questões ou para esclarecer dúvidas sobre o conteúdo da atividade. Nesse sentido, o guião da atividade inclui uma linguagem que se pretende compreensível para todos os alunos, sendo explicitado o significado de termos mais específicos. Também são incluídas orientações para o aluno realizar a atividade de forma autónoma.

O guião da atividade contempla um texto que explicita a situação em apreço e as questões a que os alunos terão de responder. O professor contextualiza os alunos referindo o tipo de atividade que são solicitados a realizar, orientações para a execução da mesma (individual e por escrito, dispondo de 35 minutos) e distribui pelos alunos o guião. No final da sessão, o professor recolhe cada guião da atividade.

- **Sessão A2**

### **Guião do professor investigador**

A finalidade desta sessão é confrontar os alunos com um conjunto de questões complementares relativamente às integradas na primeira sessão. Portanto, o objetivo é obter informação complementar e concorrente para identificar com maior precisão o nível de raciocínio moral dos alunos. Sendo que se trata de uma intervenção no mesmo molde da anterior, de forma a manter o rigor dos resultados, o professor não faz qualquer intervenção, seja para tirar dúvidas acerca do conteúdo da atividade ou responder a questões sobre a execução da mesma. Por isso, será entregue aos alunos um guião com todas as indicações necessárias para a realização autónoma da mesma. Será ainda entregue o texto com as questões da primeira sessão para que os alunos possam relembrar a situação apresentada, criando condições para que possam responder de forma mais consciente.

Desta forma, o professor vai apenas recordar os alunos do tipo de atividade, as orientações para a realização da mesma (individual, escrito na folha de registo fornecida e com duração limite de 15 minutos) e distribuir os guiões pelos alunos.

## ▪ Sessão B

### **Guião do professor investigador**

Esta sessão configura uma abordagem ao conceito de desenvolvimento sustentável, proporcionando oportunidades para os alunos tomarem consciência dos seus valores e do que valorizam num contexto de desenvolvimento sustentável. As solicitações feitas ao aluno correspondem ao preenchimento de um brasão de armas, sendo tal solicitado, respetivamente, na primeira e na terceira questões. A segunda questão envolve a exploração do conceito de desenvolvimento sustentável, a partir da discussão de um caso real sobre a desigualdade no acesso a água potável.

Para conhecerem o que valorizam, os alunos vão preencher um brasão-de-armas, seguindo a abordagem da clarificação de valores. Na primeira elaboração do brasão-de-armas o intuito é conhecer o que os alunos valorizam em respeito à sustentabilidade do planeta Terra, tendo por base as suas vivências até então. O objetivo do preenchimento do brasão-de-armas, pela segunda vez, é criar a oportunidade para os alunos poderem repensar os seus valores. Cada elaboração terá um tempo limite de realização de 10 minutos.

O momento seguinte será a exploração do conceito de desenvolvimento sustentável, em que os alunos serão confrontados com uma situação real, a propósito da qual são solicitados a responder a um conjunto de questões orientadas para clarificarem os seus valores e tomarem consciência do que mais (e menos) valorizam naquele contexto. Como suporte, será usada uma apresentação em formato PowerPoint que incluirá indicações ao aluno (de acordo com o guião), as questões de ponto de partida para discutir os assuntos dentro das vertentes social, económica e ambiental do desenvolvimento sustentável, bem como a sua definição, e os três pilares em que assenta.

Neste momento os alunos leem o texto sobre as desigualdades no acesso a água potável vivida por um terço da população mundial. No final da leitura, os alunos irão responder individualmente às questões propostas. Em seguida, inicia-se a discussão, a partir das questões “O que pensas sobre uns terem de se deslocar quilómetros por uma dezena de litros de água enquanto outros desperdiçam centenas de litros? Porquê?”, “O que sentes ao ter conhecimento que existem pessoas sem acesso a água potável? E o que sentes sobre o facto de ser desperdiçada tanta água potável noutros países?” e “Para ti, o que é mais importante para quem não tem água potável?”.

Na questão seguinte “Que consequências tem para o planeta esta desigualdade?” serão discutidas as consequências para o planeta do consumo excessivo de água potável por parte de certas populações. Por fim, no último conjunto de questões serão discutidas as consequências nas economias desta situação. A partir da primeira questão “Que consequência tem esta situação na economia?” será iniciada a discussão. São ainda colocadas as questões: “Na tua opinião, qual a importância do dinheiro para viver?” e “O que mudarias na importância que as pessoas lhe dão?”. O professor vai garantir que durante a discussão os alunos não dispersam no tema e desafia-os/provoca-os (questionado o porquê das suas respostas e confrontando-as com pontos de vista opostos). Assim, poderão atender e considerar as diferentes perspetivas dos intervenientes em cada situação.

Terminada a discussão, seguir-se-á a reprodução de um vídeo das Nações Unidas a explicar o significado de desenvolvimento sustentável e os seus princípios, objetivos e implicações. Em seguida, a turma responderá às questões no guião, de acordo com o vídeo. Após este momento individual, as respostas são discutidas com a ajuda da apresentação em PowerPoint (penúltimo e último diapositivos, com a definição de desenvolvimento sustentável e os três pilares em que assenta). Assim, o professor começa por perguntar o que responderam, procurando eventuais diferenças/semelhanças para ajudar os alunos a construírem a definição conforme a escrita no diapositivo, e pede aos alunos para relacionarem os tópicos abordados com um dos três pilares com informação sobre os três pilares. Para isto, o professor vai pedir aos alunos que situem os tópicos discutidos num destes pilares, justificando a sua opção.

O papel do professor é formular as questões acima referidas, gerir o tempo de discussão e mediá-la, dando a palavra a cada aluno e garantindo que todos participam, focando a discussão nas várias perspetivas dos intervenientes envolvidos. Também irá ler com a turma os enunciados de cada alínea, retirar dúvidas sobre os mesmos, começando e terminando a execução de cada atividade consoante o tempo definido.

Os alunos terão acesso à sequência de atividades e materiais necessários para a exploração no guião das atividades.

## ▪ Sessão C

### Guião do professor investigador

Esta sessão enquadra-se na abordagem da clarificação de valores, mediante o envolvimento dos alunos na realização de uma atividade orientada para a tomada de consciência do seu quadro de valores perante o impacto da produção industrial no planeta, em geral, e na sociedade, em particular. A atividade centrar-se-á na partilha e discussão de opiniões sobre a quantidade de recursos necessários na produção, transporte e venda de uma peça de roupa e a divisão do dinheiro pelos custos e lucros em cada uma das etapas. Neste momento, o professor confrontará os alunos com perspetivas diferentes de vários atores sociais face às questões em foco.

A atividade é introduzida com base na apresentação de um *cartoon* expondo a dúvida de que recursos são necessários para se fazer roupa. Em seguida, serão identificados os processos e recursos necessários (desde a produção das fibras para fabricar os tecidos, o transporte dos tecidos, a extração das substâncias usadas para produzir os agentes químicos utilizados para tingir os tecidos e o seu transporte, a exploração florestal de onde se retira a madeira para a produção do papel utilizado para as embalagens, as matérias-primas usadas para produzir a energia elétrica, etc.), e consequente impacto no planeta (desde a poluição, esgotamento de recursos, etc.), na produção, transporte e venda de uma peça de roupa. Posteriormente, os alunos dividirão o dinheiro pago na compra de uma peça de roupa, pelos custos associados (matérias-primas, transportes, mão-de-obra, energia, manutenção de veículos e espaços) e lucros de cada interveniente empresarial, de acordo com o que aprenderam anteriormente e do que consideram justo. Para terminar a sessão, será colocado um conjunto de questões, para iniciar uma discussão, sobre o que os alunos mais valorizam nesta situação.

Inicialmente, o professor vai pedir a dois alunos que leiam as falas do cartoon projetado e pergunta que recursos são necessários para produzir uma peça de roupa. Terminado o momento de introdução, segue-se a análise das figuras integrantes da questão 1 do guião. Para isso, o professor explica que as figuras pretendem esquematizar, dentro de cada uma das três etapas, os custos e os lucros resultantes, contando com os recursos necessários (fontes de despesa). Depois, questiona os alunos sobre o que acontece em cada uma delas e o que é necessário para que sejam concretizáveis. Partindo das respostas dos alunos, o docente orienta a discussão (colocando outras questões quando preciso) para que se foquem os recursos necessários (e do facto de não serem renováveis), da energia despendida durante as etapas e respetiva fonte. Durante a discussão sobre a etapa do transporte, o docente



pede a alguns alunos que verifiquem nas suas etiquetas de roupa o local de produção das mesmas. A partir dessa informação, e consultando o mapa projetado da aplicação Google Earth, pretende-se que os alunos verifiquem a distância que separa o local de venda do local de produção e as implicações na sustentabilidade (custos de combustível, poluição associada, etc.). Para que tal seja mais claro, o docente marca os locais no Google Earth e mostra os alunos a distância em quilómetros, referindo ainda a duração das viagens (entre 9 a 12 horas, aproximadamente).

Após os alunos conhecerem os recursos necessários na produção, transporte e venda de uma peça de roupa, ser-lhes-á pedido que dividam o dinheiro pago por uma peça de roupa comprada, numa loja de um shopping, no valor de 10 euros, pelos espaços nas figuras, alocando, assim, em cada espaço, a quantia que consideram mais justa. Passados 5 minutos, serão exibidas aos alunos as figuras já preenchidas com os valores estimados (de acordo com os documentos “Well dressed” e “What makes our jeans blue” ) e ser-lhes-á pedido para compararem com o que registaram. De imediato, o professor confronta a turma com questões sobre os diferentes interesses dos intervenientes na situação (“É justo o valor pago aos empregados? Porquê?”; “Se fosses tu o empregador, o que farias se um empregado teu te pedisse para lhe subires o salário? Porquê?”; “Se fosses um empregado, o que gostarias de dizer ao teu patrão se tivesses um salário que considerasses injusto? Porquê?”; “Se fosses dono de uma empresa, construirias a tua fábrica noutro país para poupar nos custos de produção? Porquê?”; “O que dirias ao teu patrão se ele fosse deslocar a fábrica para outro país e isso te fizesse perder o trabalho?”

- **Sessão D**

### **Guião do professor investigador**

A presente sessão segue a abordagem da clarificação de valores, confrontando os alunos com questões, orientadas para a aclaração do que valorizam a propósito de uma situação de justiça laboral. Desta forma, para responder a algumas questões os alunos são solicitados a colocarem-se no lugar de patrão ou de empregado, tendo em conta situações de conflito de interesses entre ambos os intervenientes, de modo a clarificarem o que valorizam sob cada uma das perspetivas.

Antes de se iniciar a atividade, o professor distribui o guião pelos alunos e faz, logo de seguida, uma leitura em voz alta para esclarecer dúvidas sobre algum enunciado ou termo utilizado.

Segue-se o momento de resposta às questões por parte dos alunos, individualmente. As respostas são escritas na página pautada fornecida com o guião.

De seguida, os alunos escreverão um texto sobre a substituição de mão-de-obra humana por máquinas, relatando o que pensam e valorizam, em relação a essa opção do patrão.

- **Sessão E**

### **Guião do professor investigador**

Nesta sessão os alunos são confrontados com um dilema centrado num conflito entre o bem-estar comum e o próprio bem-estar. O objetivo é identificar de novo o nível de raciocínio moral dos alunos. Para evitar situações ou interações que possam tordar os resultados, o professor, após a entrega do guião, não fará qualquer intervenção, seja para responder a questões ou para esclarecer dúvidas sobre o conteúdo da atividade. Nesse sentido, o guião da atividade inclui uma linguagem que se pretende compreensível para todos os alunos, sendo explicitado o significado de termos mais específicos. Também são incluídas orientações para o aluno realizar a atividade de forma autónoma.

O guião da atividade contempla um texto que explicita a situação em apreço e as questões a que os alunos terão de responder. De modo a relembrar os alunos do texto da situação inicial, será feita a sua projeção no quadro interativo. O professor contextualiza os alunos referindo o tipo de atividade que são solicitados a realizar, orientações para a execução da mesma (individual e por escrito, dispondo de 25 minutos) e distribui pelos alunos o guião. No final da sessão, o professor recolhe cada guião da atividade.

## Apêndice C – Questionário



Este questionário está organizado em duas partes. A primeira parte consiste no preenchimento de duas tabelas referentes ao teu interesse relativamente aos temas e atividades desenvolvidas sobre o desenvolvimento sustentável. Por fim, na segunda parte é-te pedido a indicação da tua opinião sobre o decorrer das sessões e daquilo que pensas e aprendeste.

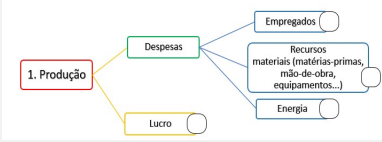
### Parte I

Assinala com uma X o termo da escala que melhor traduz a tua opinião, de acordo com a escala de 1 a 5, sendo **1 – Nada interessante** e **5 – Muito interessante**.


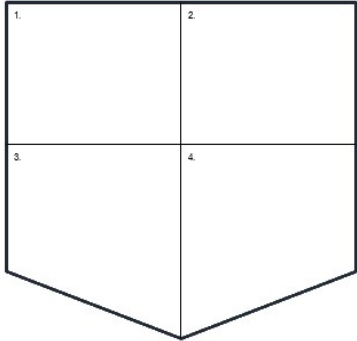
1	2	3	4	5
<b>Nada interessante</b>	Pouco interessante	Mais ou menos interessante	Interessante	Muito interessante


#### 1. Temas discutidos:

	Desigualdade no acesso a água potável					
	Sustentabilidade na produção de bens					

<p><b>Peça de roupa: da matéria-prima até à loja</b></p> <p>1. Observa as figuras seguintes.</p> 	<p>Divisão do dinheiro pelos custos e lucros, associados à produção, transporte e venda</p>					
--	---	--	--	--	--	--

## 2. Tarefas desenvolvidas:

<p>2. Responde às seguintes questões sobre a situação referida no texto, de acordo com o que realmente <b>pensas e sentes</b>.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>O Sr. Miguel deve ignorar a destruição dos bens dos outros para ganhar mais dinheiro de modo a ter dinheiro suficiente para os tratamentos do filho?       <ol style="list-style-type: none"> <li>Que razões te levam a tomar esta opção?</li> </ol> </li> <li>Por que motivos deveria o Sr. Miguel destruir os bens dos outros de modo a garantir os tratamentos para o bem-estar do filho?</li> <li>E porque deveria o Sr. Miguel zelar pelos bens dos outros e deixar o filho em sofrimento?</li> <li>É importante para as pessoas fazer tudo o que podem para salvaguardar os bens dos outros?       <ol style="list-style-type: none"> <li>Porquê? Ou por que não?</li> </ol> </li> <li>Se fosses tu, incendiarias as plantações ou ficaria o teu filho em sofrimento? Porquê?       <ol style="list-style-type: none"> <li>O que irias pensar depois de tomar a decisão?</li> <li>O que sentirias sobre ti próprio(a)?</li> </ol> </li> <li>O que pensas sobre a atitude do seu amigo ao dar-lhe este conselho?</li> </ol>	<p>Respostas a questões</p>				
	<p>Visualização de um vídeo</p>				
<p><b>Guião da atividade</b></p> <p>1. Tendo em conta as tuas experiências de vida e pensamentos, regista, em cada secção do escudo, o que te é pedido (10 minutos).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>O que significa para ti um planeta Terra sustentável;</li> <li>O que fizeste no último ano para tornar o planeta Terra sustentável;</li> <li>Aquilo em que te empenharias para tornar a Terra um planeta mais sustentável;</li> <li>Aquilo que desejarias que todas as pessoas se empenhassem para tornar a Terra um planeta mais sustentável.</li> </ol> 	<p>Elaboração do brasão de armas</p>				

<p>Peça de roupa: da matéria-prima até à loja</p> <p>6. Observa as figuras seguintes.</p> 	<p>Preenchimento das figuras</p>						
---	----------------------------------	--	--	--	--	--	--

## Parte II

**Responde a cada questão de acordo com o que realmente pensas e sentes sobre as sessões realizadas.**

1. As sessões realizadas sobre o desenvolvimento sustentável foram... (Assinala com um X em cada par de palavras, a que melhor traduz a tua opinião).

Interessantes		Desinteressantes	
Aborrecidas		Divertidas	
Desmotivadoras		Motivadoras	

2. As atividades realizadas no âmbito das sessões sobre o desenvolvimento sustentável ajudaram-me a... (Assinala com um X o termo que melhor expressa a tua opinião).

	Mais	Mais ou menos	Menos	
Ser				consciente em relação ao impacto da atividade humana no planeta.
Ser				capaz de sugerir possíveis soluções para problemas.
Ser				capaz de reconhecer o que é mais importante para mim.
Ser				capaz de reconhecer o que é mais importante para o planeta.

3. Em relação às sessões que presenciei, gostaria de dizer... (se gostarias de repetir a realização destas tarefas e porquê, o que mudarias e porquê, a tua opinião sobre o professor, etc.).

---



---

---

---

---

---

---

---

## Apêndice D – Instrumento de recolha de dados – 1.º dilema

Instrumento de análise das produções escritas dos alunos no 1.º momento de identificação do estágio de raciocínio moral (adaptado de Valente, 1989).

<b>Motivações a favor</b>	<b>Estádios do raciocínio moral e respetivos indicadores</b>	<b>Motivações contra</b>
Se não incendiava deixava o filho sofrer, condenar-se-ia por não ter feito o possível para salvaguardar o bem estar do filho.	<b>Estádio 6</b> Preocupação com a autocondenação por violação dos princípios pessoais.	Se não incendiava, as outras pessoas não o condenariam, mas ele condenar-se-ia por não ter sido capaz de enfrentar as consequências da sua consciência e honestidade.
Perdia o respeito dos outros se deixasse o filho sofrer, bem como o respeito pessoal, por causa das emoções.	<b>Estádio 5</b> Preocupação em manter o respeito dos iguais e o da comunidade; preocupação com o autorespeito, com o julgar irracional, inconsistente, sem propósitos.	Violava a lei e perdia o respeito pela comunidade. Perdia o autorespeito, ao ser guiado por emoções e perdia uma perspectiva mais alargada e de longo prazo.
Não seria honrado se deixasse o filho sofrer porque estava com medo das consequências.	<b>Estádio 4</b> Ação motivada pela antecipação da desonra, por falta de cumprimento de um dever e por remorsos de provocar danos a outros.	Podia não saber da desonra ao incendiar as plantações. Sentir-se-ia culpado pela desonestidade e agressão à lei.
Seria responsabilizado se não incendiasse (pensarão que é desumano).	<b>Estádio 3</b> Ação motivada pela antecipação da reprovação real ou hipotética dos outros.	Todos pensam que ele seria criminoso. Não teria coragem de encarar os meus familiares e amigos.
Se fosse apanhado iria voltar a ver o filho. Mesmo que seja preso, o filho não sofrerá.	<b>Estádio 2</b> Ação motivada pelo desejo de recompensa ou benefício. Reações de remorsos são ignoradas e o castigo é	O filho sentiria saudades do pai e poderia agravar a sua saúde. A culpa disso seria da doença.



	analisado em termos práticos.	
Se o filho ficar doente, o homem ficará cheio de problemas. Será julgado por não ter incendiado a floresta para salvar o filho.	<b>Estádio 1</b> Ação motivada pelo medo do castigo. Domina o medo irracional do castigo.	Não incendiava porque seria apanhado e preso. Se escapasse passaria o tempo receoso de ser apanhado pela polícia.

## Apêndice E – Instrumento de recolha de dados – 2.º dilema

Instrumento de análise das produções escritas dos alunos no 1.º momento de identificação do estágio de raciocínio moral (adaptado de Valente, 1989).

<b>Motivações a favor</b>	<b>Estádios do raciocínio moral e respetivos indicadores</b>	<b>Motivações contra</b>
Se não denunciasses deixaria o amigo sair impune, condenar-se-ia por não ter seguido o seu princípio da justiça.	<b>Estádio 6</b> Preocupação com a autocondenação por violação dos princípios pessoais.	Se não denunciasses, as outras pessoas não o condenariam, mas condenar-se-ia por não ter sido capaz de enfrentar as consequências de sua consciência e honestidade.
Perdia o respeito dos outros ao deixar o amigo sair impune do seu crime, bem como o respeito próprio, por causa das emoções.	<b>Estádio 5</b> Preocupação em manter o respeito dos iguais e o da comunidade; preocupação com o autorespeito, com o julgar irracional, inconsistente, sem propósitos.	Ao violar a lei perderia o respeito da comunidade. Perdia o autorrespeito, ao ser guiado por emoções e perdia uma perspetiva mais alargada e de longo prazo.
Não teria honra se não o denunciasses, por ter receio de provocar danos à vida do amigo e da família.	<b>Estádio 4</b> Ação motivada pela antecipação da desonra, por falta de cumprimento de um dever e por remorsos de provocar danos a outros.	Não seria honrado se não o denunciasses. É meu dever denunciar crimes.
Seria considerado desumano pelos outros se o denunciasses, pois ele estaria a fazê-lo pelo bem estar do seu filho.	<b>Estádio 3</b> Ação motivada pela antecipação da reprovação real ou hipotética dos outros.	Se falasse, o meu amigo e seus familiares iriam afastar-se e discriminar-me pela minha decisão. Não seria capaz de os encarar.
Irei ser beneficiado pelo facto de o meu preso amigo ser culpabilizado.	<b>Estádio 2</b> Ação motivada pelo desejo de recompensa ou benefício. Reações de remorsos são	Recebia uma recompensa em troca do silêncio. Afinal, a atitude do amigo não é sua responsabilidade.

	ignoradas e o castigo é analisado em termos práticos.	
Acusaria porque se o amigo fosse apanhado, seria considerado cúmplice e seria também preso.	<b>Estádio 1</b> Ação motivada pelo medo do castigo. Domina o medo irracional do castigo.	Não acusaria porque teria medo de represálias por parte do amigo.

**Apêndice F – Instrumento de recolha de dados das produções escritas  
e orais dos alunos (Sessões B, C e D)**

<b>Estádios do raciocínio moral</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Estádio 6</b>	Preocupação com a autocondenação por violação dos princípios pessoais.
<b>Estádio 5</b>	Preocupação em manter o respeito dos iguais e o da comunidade; preocupação com o autorespeito, com o julgar irracional, inconsistente, sem propósitos.
<b>Estádio 4</b>	Ação motivada pela antecipação da desonra, por falta de cumprimento de um dever e por remorsos de provocar danos a outros.
<b>Estádio 3</b>	Ação motivada pela antecipação da reprovação real ou hipotética dos outros.
<b>Estádio 2</b>	Ação motivada pelo desejo de recompensa ou benefício. Reações de remorsos são ignoradas e o castigo é analisado em termos práticos.
<b>Estádio 1</b>	Ação motivada pelo medo do castigo. Domina o medo irracional do castigo.

## **Anexos**

## Anexo A – Convenções utilizadas na transcrição das gravações áudio

Convenções adaptadas de Martins (1989, pp. 2-3).

Descrição do comportamento verbal gravado	Notação utilizada
aluno a falar	A
entrevistador/professor a falar	E
pausa curta ( $t \leq 3$ s)	.
pausa média ( $3 \text{ s} < t \leq 6$ s)	...
pausa longa ( $6 \text{ s} < t \leq 15$ s)	.....
pausa muito longa ( $t > 15$ s)	.....
voz muito baixa (o aluno fala “consigo próprio”)	\palavras do aluno/
voz mais alta (por exemplo, apresentação de uma ideia que se tornou clara)	/palavras do aluno\
questão, pergunta	?
falar em simultâneo	- - -
palavra não identificada	( * )
gagueja	ahm
sinal que o entrevistador/professor acompanha o discurso do aluno	uhm
suspiros, risos e outros sinais identificados	(identificação pelo termo)